

Jacek Pyżalski, Piotr Plichta, Łukasz Tomczyk

Polskie badanie
EU KIDS
ONLINE 2026



EU Kids Online



Wydawnictwo Naukowe UAM

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Jacek Pyżalski
Piotr Plichta
Łukasz Tomczyk

Polskie badanie EU Kids Online 2026

W stronę nowych wyzwań

Reprezentatywne badanie polskich uczniów
i uczennic w wieku 10-16 lat



POZNAŃ 2026

Recenzenci: dr hab. Tomasz Huk, prof. UŚ
dr hab. Janusz Miąso, prof. UR

Redaktorzy serii: Jacek Pyżalski
Piotr Plichta

Badanie zostało przeprowadzone w całości w ramach sieci EU Kids Online (EUKO) – międzynarodowej sieci badawczej zajmującej się analizą szans, zagrożeń oraz bezpieczeństwa dzieci w środowisku online w Europie. Więcej informacji można znaleźć na stronie: www.eukidsonline.net.

Koordinatorem polskiej części działań sieci jest prof. UAM dr hab. Jacek Pyżalski.

Przeprowadzenie badania i wydanie monografii zrealizowano ze środków z dotacji Fundacji Orange (umowa nr D/33/2024/FO) oraz ze środków Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

© Jacek Pyżalski, Piotr Plichta, Łukasz Tomczyk 2026

This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, 2026



Ta książka jest udostępniana na licencji Creative Commons –
Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne –
Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe

Patronat Honorowy



Koordinator



Partnerzy



Wydział Nauk Historycznych
i Pedagogicznych



UNIwersytet JAGIELLOŃSKI
W KRAKOWIE
Instytut Pedagogiki



ISBN 978-83-232-4530-8 (PDF)

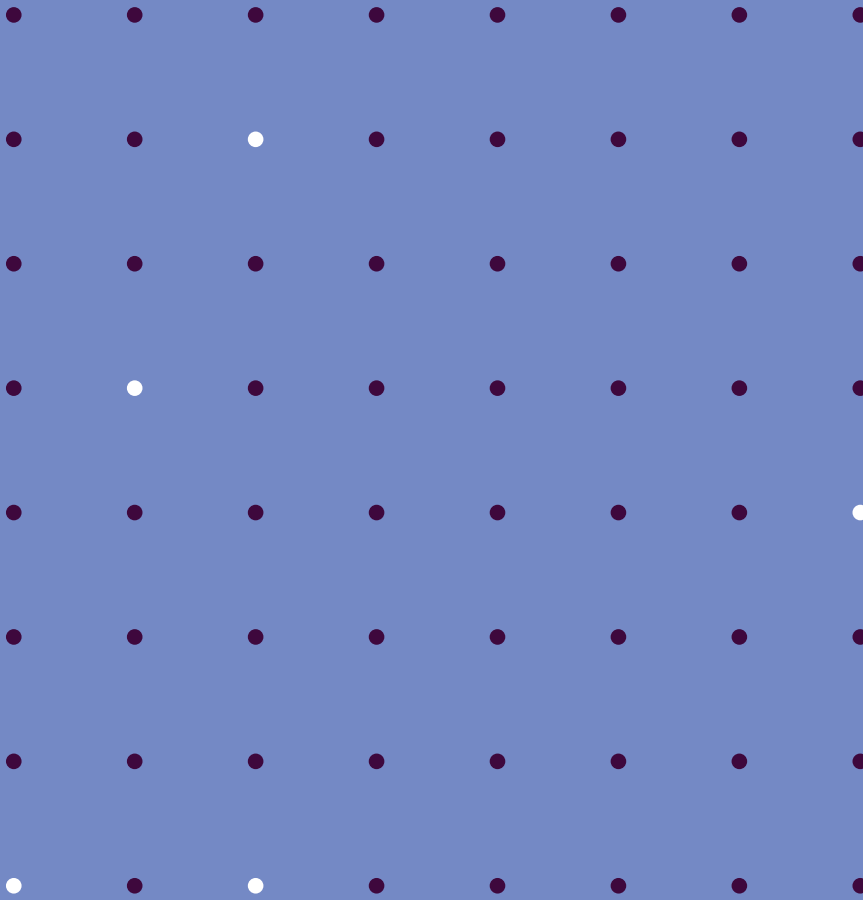
DOI: 10.14746/amup.9788323245308

Cytowanie: Pyżalski, J., Plichta, P., Tomczyk, Ł. (2026). *Polskie badanie EU Kids Online 2026. W stronę nowych wyzwań. Reprezentatywne badanie polskich uczniów i uczennic w wieku 10-16 lat*. Wydawnictwo Naukowe UAM. <https://doi.org/10.14746/amup.9788323245308>



Spis treści

1. Wstęp i nota metodologiczna (Jacek Pyżalski) / 7
2. Aktywności młodych ludzi online – podstawowe informacje (Jacek Pyżalski) / 17
3. Samoocena umiejętności cyfrowych i wiedza o świecie online (Łukasz Tomczyk) / 39
4. Doświadczanie ryzyk online oraz korzystanie ze wsparcia i edukacji związane z ryzykami (Jacek Pyżalski) / 55
5. (Cyber)bullying i mowa nienawiści (Jacek Pyżalski) / 77
6. Ryzyka związane z seksualnością (Piotr Plichta) / 89
7. Nadużywanie internetu (Łukasz Tomczyk) / 99
8. Internet w domu (Piotr Plichta) / 111
9. Internet w szkole (Łukasz Tomczyk) / 131
10. Internet w relacjach rówieśniczych (Łukasz Tomczyk) / 143
11. Dzieci wobec swoich praw w środowisku cyfrowym (Łukasz Tomczyk) / 149
12. Szczególni użytkownicy internetu – co zmieniają specjalne potrzeby edukacyjne? (Piotr Plichta) / 163
13. Summary / 185





1. Wstęp i nota metodologiczna

Jacek Pyżalski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0001-5817-276X>

Badanie EU Kids Online (EUKO) edycja 2026, którego raport oddajemy w ręce czytelników, z jednej strony wpisuje się w proces ewolucji badań naukowych dotyczących roli i wpływu technologii na młodych ludzi, z drugiej jest kolejnym raportem prowadzonym w ramach ukonstytuowanej prawie 20 lat temu sieci badaczy specjalizujących się w tej tematyce. Czytelników zainteresowanych krótką historią sieci EU Kids Online odsyłamy do treści raportu z poprzedniej edycji badania przeprowadzonego w naszym kraju (Pyżalski i Zdrodowska, 2019). Obecne badania realizowane w Polsce to już trzecia ich edycja – wcześniejsze odbyły się w roku 2010 (Kirwil, 2010, 2011) oraz 2018 (Pyżalski et al., 2019). Warto zwrócić uwagę, że ze względu na szybko zmieniającą się sytuację związaną z rozwojem technologii i używaniem jej przez młodych ludzi sieć zdecydowała się skrócić czas pomiędzy kolejnymi badaniami z 10 do 5 lat.

O sieci EU Kids Online (EUKO)

EU Kids Online 

EU Kids Online funkcjonuje jako niezależna międzynarodowa sieć badawcza, która nie posiada stałego centralnego finansowania. Udział w jej działaniach opiera się na zaangażowaniu krajowych zespołów badawczych. Z kolei uczestnictwo w badaniach EUKO oraz innych inicjatywach sieci uzależnione jest od zapotrzebowania badawczego na dane dotyczące konkretnego problemu w konkretnym kraju, wsparcia instytucjonalnego oraz dostępności środków na realizację badań.

Każde państwo uczestniczące w sieci EUKO reprezentowane jest przez krajowy zespół badawczy, kierowany przez koordynatora krajowego. Do jego zadań należy dobór i koordynacja pracy zespołu, organizacja i nadzór nad realizacją badań, dbałość o zgodność procedur ze standardami metodologicznymi i etycznymi uzgodnionymi na poziomie międzynarodowym. Pełni on też funkcję łącznika pomiędzy zespołem krajowym a międzynarodową strukturą sieci.

W odpowiedzi na rosnącą potrzebę pogłębionego rozumienia zarówno szans, jak i zagrożeń, z jakimi dzieci i młodzież stykają się w dynamicznie zmieniającym się środowisku cyfrowym, sieć EUKO konsekwentnie prowadzi zakrojone na szeroką skalę porównawcze i metodologicznie rzetelne badania dotyczące cyfrowych doświadczeń młodego pokolenia. Bazując na ponad 20 latach międzynarodowych badań empirycznych, EUKO dostarcza unikatowej bazy empirycznej, która stanowi istotne zaplecze dla kształtowania polityk publicznych, regulacji prawnych, działań z obszaru edukacji oraz profilaktyki.

Obecnie sieć EUKO jest koordynowana przez **prof. Elisabeth Staksrud** z Katedry Medioznawstwa i Komunikacji Uniwersytetu w Oslo (Norwegia), przy wsparciu międzynarodowej grupy zarządzającej.

Polskim koordynatorem od ostatniej edycji badań z roku 2018 jest **prof. UAM dr hab. Jacek Pyżalski** z Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, który koordynuje także inne badania prowadzone w ramach sieci EUKO w Polsce. Członkami zespołu pracującego nad obecną edycją badań kwestionariuszowych i raportem byli **prof. UW dr hab. Piotr Plichta** i **prof. UJ dr hab. Łukasz Tomczyk**. Ta i poprzednia edycja badania były wspierane finansowo przez Fundację Orange (terenowa część badań) i Wydział Studiów Edukacyjnych UAM.

Zasady prowadzenia badań

Badacze i badaczki współpracujący w sieci EUKO kierują się w swoich badaniach naukowych następującymi zasadami:

1. **Wysoka jakość naukowa** – badania prowadzone są z wykorzystaniem rygorystycznych, przejrzystych i adekwatnych metod badawczych, umożliwiających także porównania międzynarodowe.
2. **Etyka** – prace badawcze realizowane są z zachowaniem najwyższych standardów etycznych w badaniach z udziałem dzieci i młodzieży.
3. **Zrównoważona analiza** – dążenie do podejścia opartego na wiedzy i umiarze, krytycznego wobec powszechnych w przestrzeni publicznej narracji nadmiernie optymistycznych, alarmistycznych, moralizujących w ocenie wpływu technologii na dzieci.
4. **Polityki oparte na dowodach** – aktywne wspieranie i ocena mądrych polityk społecznych i edukacyjnych dotyczących wykorzystania narzędzi cyfrowych przez młodych ludzi.
5. **Otwartość** – uczciwe i odpowiedzialne upowszechnianie wyników badań, w miarę możliwości w modelu otwartego dostępu oraz w recenzowanych publikacjach naukowych.
6. **Niezależność i przejrzystość** – współpraca z różnorodnymi interesariuszami (administracją publiczną, decydentami, sektorem prywatnym i organizacjami społecznymi) przy jednoczesnym zachowaniu autonomii badawczej i unikaniu konfliktów interesów.
7. **Rzetelność** – prowadzenie badań i współpracy naukowej w sposób uczciwy oraz pełna transparentność w zakresie źródeł finansowania.

W tegorocznym badaniu kwestionariuszowym dotychczas zebrano w ramach sieci EUKO wyniki prawie 25 000 młodych ludzi z 17 krajów. Każde państwo opracowuje krajowy raport, kierując się swoimi potrzebami i sposobami analizy. Polskie dane zbierano w okresie od II do IV kwartału 2025 r.

Prace na próbie międzynarodowej opierają się na ujednoczonej metodologii obejmującej zarówno czyszczenie bazy danych, jak i jej rekodowanie powiązane z konstruowaniem zmiennych i analiz. Oznacza to, że niektóre wyniki raportów krajowego i międzynarodowego mogą się różnić i w celu prawidłowej interpretacji zawsze wymagają zapoznania się ze szczegółową metodologią i opisem sposobu analizy.

Więcej informacji: <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online>.

Model badawczy EUKO od pierwszej edycji badań, zrealizowanej w roku 2010 (Livingstone et al., 2011), opiera się na tych samych podstawach. Jest on jednak regularnie ulepszany i rozbudowywany oraz włączane są do niego nowe kwestie związane między innymi z rozwojem technologii cyfrowych i wzorów ich wykorzystania przez młodych ludzi (Livingstone et al., 2018; Pyżalski i Zdrodowska, 2019; Pyżalski et al., 2019).

1. W modelu w sposób zrównoważony uwzględnia się zarówno szanse, jak i ryzyka związane z wykorzystaniem technologii cyfrowych (głównie internetu) przez młodych ludzi. Istotne jest tutaj znaczące uwzględnienie potencjałów i jasnej strony wykorzystania sieci przez młodych ludzi, a także przyjęcie założenia, iż kontakt z ryzykiem (w tym wypadku online) może prowadzić do budowania rezyliencji (odporności). W tym kontekście badanie EU Kids Online wyróżnia się na tle wielu badań skoncentrowanych głównie na ryzykach i deficytach, które znacząco zawężają obraz tego, co młodzi ludzie robią z technologiami i jak one na nich wpływają (Pyżalski, 2016, 2017).
2. Model uwzględnia istotną zależność między funkcjonowaniem młodych ludzi w świecie technologii a tym, jak ważne środowiska, tj. szkolne, rodzinne, rówieśnicze, wspierają lub zakłócają bezpieczne i odpowiedzialne jej wykorzystywanie.
3. Model uwzględnia także ważne obszary funkcjonowania offline. Pozwala to na analizę powiązania funkcjonowania młodych ludzi całościowo, bez sztucznej koncentracji jedynie na obszarze funkcjonowania online. W takim ujęciu istotne jest holistyczne traktowanie życia online i offline oraz rozumienie internetu jako przestrzeni działania młodych ludzi, a nie wyłącznie czynnika wpływającego na ich funkcjonowanie.
4. Model wyraźnie podkreśla i operacjonalizuje role, które dotyczą młodych użytkowników internetu (w porównaniu z tzw. mediami tradycyjnymi, w przypadku których młody człowiek pełni zasadniczo funkcję **odbiorcy** treści). W przypadku internetu ta rola jest także możliwa, ale młody użytkownik jest także **uczestnikiem** relacji online, i rówieśniczych, i z dorosłymi, oraz **aktorem**, który inicjuje tworzenie treści lub kontakty z innymi w sieci (Staksrud i Livingstone, 2009).

5. Model włącza zmienne związane z pomiarem wskaźników zdrowia psychicznego, które mogą być zestawiane z określonymi wzorami używania technologii. W tegorocznej edycji badania zakres uwzględnienia takich wskaźników został znacząco poszerzony w porównaniu z poprzednimi edycjami badania (por. Kirwil, 2010, 2011; Pyżalski et al., 2019).
6. Model jest elastyczny w kontekście potrzeb badawczych. W każdej edycji występuje duża pula kwestii (i pytań kwestionariuszowych), która pozostaje niezmienna. Jednocześnie z pewnych pytań rezygnujemy (np. w tej edycji z pytań o czas korzystania z internetu), zastępując je innymi – istotniejszymi w danym momencie (np. w tej edycji dotyczącymi wykorzystania generatywnej sztucznej inteligencji [GenSI] i postaw jej dotyczących). Narzędzie badawcze przygotowane w oparciu o przyjęty model badawczy zawiera *core questions* (główne pytania) zastosowane we wszystkich krajach i *optional questions* (pytania opcjonalne), o których wykorzystaniu decydują zespoły krajowe.
7. Model zakłada istnienie problematyki związanej z wykorzystaniem internetu, która jest uniwersalna i może być podstawą do stworzenia narzędzi pozwalających prowadzić badania w różnych krajach i porównywać wskaźniki. Niesie to za sobą wiele problemów metodologicznych w obszarze operacjonalizacji (związanych głównie z tłumaczeniem i adaptacją pytań do krajowego kontekstu). Kwestie te są rozwiązywane w ramach prac międzynarodowego zespołu badawczego.

Czytelników zainteresowanych bardziej szczegółowym porównaniem obecnego modelu i pytań kwestionariuszowych odsyłamy do międzynarodowego raportu z poprzedniej edycji i towarzyszących mu informacji metodologicznych (Smahel et al., 2020) oraz opisu metodologii w polskim raporcie z ostatniej edycji (Pyżalski i Zdrodowska, 2019). Jednocześnie całościowa prezentacja modelu z obecnej edycji badania będzie częścią raportu międzynarodowego przygotowanego w 2006 r. przez konsorcjum EUKO.

Warto tu zaznaczyć, że kierując się najlepszą wiedzą, wybraliśmy do niniejszego raportu opracowanie tych danych i przeprowadzenie takich analiz, które uważamy za najbardziej potrzebne i znaczące na tym etapie.

Jednocześnie prowadzimy dalsze prace i analizy na zebranych danych. Ich wyniki będą prezentowane w kolejnych publikacjach.

Dobór próby i przebieg badania

Badanie zostało zrealizowane przez wyspecjalizowaną Agencję Badawczą EDBAD Sp. z o.o. w 80 wylosowanych szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Zastosowany schemat doboru został skonstruowany w taki sposób, aby uzyskać reprezentatywną próbę uczniów w wieku 10-16 lat. W tym celu zastosowany został schemat losowania wielostopniowego (szkoły, a następnie klasy według ustalonych warstw). Operatem losowania był aktualny wykaz szkół z Systemu Informacji Oświatowej. Na podstawie tych informacji oszacowano liczbę klas, aby uzyskać odpowiednie proporcje uczniów w grupach wiekowych. Oprócz próby podstawowej wylosowana została próba rezerwowa według tego samego schematu doboru – do użycia w przypadku odmów. Badanie zrealizowano w modelu *jedna szkoła – jedna klasa*, aby ograniczyć wpływ czynników na poziomie szkoły, które mogłyby w systematyczny sposób oddziaływać na odpowiedzi uczniów. Włączenie większej liczby klas z tej samej szkoły podniosłoby ryzyko zniekształcenia danych.

W każdej z wylosowanych klas do udziału w badaniu zaproszono dzieci i młodzież (obecne w dniu badania). Realizację badania prowadzili przeszkoleni ankieterzy firmy badawczej, którzy za zgodą dyrektorów szkół i po ich uprzednim pisemnym powiadomieniu wchodzili do zespołów klasowych na jedną godzinę lekcyjną i towarzyszyli respondentom w wypełnianiu ankiety w wersji papierowej. Każdy ankieter był obecny w klasie przez cały czas badania, tj. do momentu zakończenia wypełniania ankiety przez wszystkich uczestników. Zgodnie z przyjętymi założeniami metodologicznymi po zakończeniu każdego badania w wylosowanej szkole ankieter wypełniał Arkusz Realizacji Badania. Odnotowywał w nim wszystkie informacje istotne dla przebiegu badania: datę i godzinę, adres szkoły, numer klasy, liczbę uczniów uczestniczących w badaniu oraz własne uwagi z przebiegu badania. Każdorazowo taki arkusz był także potwierdzany pieczęcią imienną przez dyrektora lub wicedyrektora szkoły oraz pieczęcią szkoły. Dodatkowo, aby zapewnić najwyższy poziom rzetelności, realizator wykonał telefony sprawdzające przebieg badania w wylosowanych placówkach. Wszystkie rozmowy kontrolujące przebieg procesu potwierdziły prawdziwość i dokładność danych zawartych w dokumentacji przekazanej przez poszczególnych ankieterów.

Próba badawcza

Ankiety wypełniło łącznie ponad 1600 uczniów i uczennic. Z analiz wyłączono ankiety z brakami danych w istotnych zmiennych. Ostatecznie, po czyszczeniu polskiej bazy, do analiz na poziomie krajowym przyjęto próbę **N = 1502** uczniów w wieku od 10 do 16 lat ($M = 13,39$; $SD = 1,76$), spośród których 44,4% stanowili chłopcy. W próbie $N = 1417$, uwzględniającej jedynie chłopców i dziewczęta, chłopców było 47% (1,7% osób z całej próby wskazało na bycie osobą niebinarną, a 3,9% nie chciało podać swojej płci, łącznie $n = 85$). Ze względu na niewielkie liczebności dane tych osób wykluczono z porównań, w których uwzględniana jest płeć. Szczegółowy rozkład według płci (uwzględniający wyłącznie kategorię chłopiec/dziewczyna) i kategorii wiekowych przyjętych w modelu badawczym projektu EUKO zawiera tabela 1.1. Warto zwrócić uwagę, że obecna próba różni się od próby z poprzedniej edycji – nie ma w niej badanych w wieku 17 lat i starszych oraz młodszych niż 10 lat (por. Pyżalski i Zdrodowska, 2019).

Tabela 1.1. Charakterystyka badanej próby ze względu na płeć i grupy wiekowe

Wiek	Cała próba ($N = 1502$)	Chłopcy ($n = 667$)	Dziewczęta ($n = 750$)
	% z N	% z n	% z n
10-11 lat	51,9	52,3	53,2
12-16 lat	48,1	47,7	46,8
	100%	100%	100%
10-11 lat	18,6	19,9	18,9
12-14 lat	48,8	48,3	49,5
15-16 lat	32,6	31,8	31,6
	100%	100%	100%

Sposób opracowania wyników

Ze względu na braki danych – systematyczne oraz niesystematyczne¹ – w odpowiedziach na poszczególne pytania kwestionariusza² tabele z wynikami procentowymi każdorazowo zawierają informację o liczebności podstawy, do której się odwołują. Generalnie wyłączono też z analiz odpowiedzi „Nie wiem” / „Wolę nie odpowiadać” ze względu na niewielkie odsetki ich wyboru oraz niską wartość informacyjną. Liczebności analizowanych grup i zastosowane porównania oraz istotność testów statystycznych podano w treści poszczególnych tabel lub w ich opisie. Wyniki zaokrąglono do jednego miejsca po przecinku. W przypadku tworzenia nowych zmiennych wskazano w tekście sposób ich konstrukcji.

Kwestie etyczne

Międzynarodowe konsorcjum badawcze EU Kids Online podjęło decyzję, iż wybrane pytania związane z kwestiami drażliwymi obyczajowo (np. sekstingiem czy niektórymi innymi ryzykami) nie muszą być zadawane młodszym respondentom (10-11 lat). Polski zespół badawczy zdecydował się dodatkowo wyłączyć większą pulę pytań drażliwych niż te rekomendowane przez zespół międzynarodowy.

Założenia badawcze, procedura oraz narzędzie badawcze (kwestionariusz w wersji dla grup młodziej i starszej) uzyskały pozytywną decyzję Komisji Etycznej ds. Projektów Badawczych Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu (decyzja WSE-KEdsPB-12/2024/202 z 12 marca 2025 r.). Komisja po przeprowadzeniu analizy zarekomendowała wprowadzenie dodatkowych wytycznych, które zostały uwzględnione we właściwym badaniu, m.in. czynna zgoda rodziców i przerwadagowanie niektórych sformułowań narzędzia.

Dyrektorzy szkół decydowali o wstępnej zgodzie wylosowanej placówki na udział w badaniu.

¹ Część pytań została zadana – ze względów etycznych – wyłącznie starszym uczniom (w wieku 12-16 lat). Część pytań pogłębionych (np. tych dotyczących emocji związanych z doświadczeniami online) została zadana tylko tym dzieciom, które faktycznie miały takie doświadczenia. Braki niesystematyczne wynikały przede wszystkim z decyzji badanych dotyczących nieodpowiadania na niektóre pytania.

² Pytania wyszczególnione w dalszych częściach niniejszego raportu w formie użytej w narzędziu badawczym (bez korekt).

Badanie opierało się na zasadach czynnej zgody rodziców, którzy mogli wcześniej zapoznać się z narzędziem badawczym. Wymagana też była zgoda dziecka odnośnie do uczestnictwa w badaniu (możliwość nieprzystąpienia do badania, rezygnacji z odpowiedzi na określone pytania oraz wycofania się na każdym etapie procesu badawczego). Informacje na ten temat były umieszczone zarówno w pisemnych, jak i w ustnych instrukcjach kierowanych do młodych respondentów i ich rodziców.

W bazie danych nazwy szkół i numery klas zostały zanonimizowane i w takiej wersji dopiero włączone do bazy międzynarodowej.

Na końcu kwestionariusza zamieszczono informacje o możliwościach uzyskania wsparcia (m.in. numer telefonu zaufania), przeznaczone dla osób, u których udział w badaniu mógł uruchomić trudne doświadczenia lub refleksje związane z poruszaną problematyką.

Ankieterzy firmy badawczej EDBAD prowadzący badania w terenie mieli odpowiednie uprawnienia do kontaktu z dziećmi, byli przeszkoleni w kontekście prowadzenia badań z osobami małoletnimi oraz mieli możliwość konsultowania ewentualnych problemów z koordynatorem projektu. Nie odnotowano żadnych sytuacji wymagających interwencji lub rozwiązania w toku zbierania danych.

Podziękowania

Zespół autorski raportu dziękuje za współpracę i wsparcie Władzom Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, Zespołowi Fundacji Orange, badaczom współpracującym w Sieci EU Kids Online, Zespołowi Wydawnictwa Naukowego UAM oraz wszystkim dyrektorom szkół, nauczycielom, rodzicom i uczniom, którzy wsparli nasze badania. Dziękujemy także Rzecznikowi Praw Dziecka za udzielenie patronatu.

Bibliografia

- Kirwil, L. (2010). *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo na tle danych dla UE. Wstępny raport z badań EU Kids Online przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9-16 lat i ich rodziców*. Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Kirwil, L. (2011). *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo – część 2. Częściowy raport z badań EU Kids Online II przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9-16 lat i ich rodziców*. SWPS – EU Kids Online PL.

- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., Ólafsson, K. (2011). *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full Findings*. LSE, EU Kids Online.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1103-1122. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>
- Pyżalski, J. (2016). Od paradygmatu ryzyka do paradygmatu szans: prospołeczne i pro-rozwojowe używanie internetu przez dzieci i młodzież W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec internetu* (s. 55-62). NASK.
- Pyżalski, J. (2017). Jasna strona – partycypacja i zaangażowanie dzieci i młodzieży w korzystne rozwojowo i prospołeczne działania. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 16(1), 288-303.
- Pyżalski, J., Zdrodowska, A. (2019). Nota metodologiczna. W: J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, K. Abramczuk, *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski* (s. 7-17). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, K. (2019). *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Smahel, D., Macháčková, H., Mascheroni, G., Dědková, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Staksrud, E., Livingstone, S. (2009). Children and online risk: Powerless victims or resourceful participants? *Information, Communication & Society*, 12(3), 364-387. <https://doi.org/10.1080/13691180802635455>



2. Aktywności młodych ludzi online – podstawowe informacje

Jacek Pyżalski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0001-5817-276X>

Omawiając aktywności młodych ludzi online, koncentrujemy się na kilku powiązanych, choć zróżnicowanych zagadnieniach; analizujemy między innymi częstotliwość wykorzystania różnych urządzeń do łączenia się z internetem. Trzeba zaznaczyć, że wybór urządzeń to nie jedynie kwestia techniczna, jest on bowiem ściśle powiązany z wzorami i z celami wykorzystania internetu. W aktualnym badaniu EU Kids Online pytania opierały się na podobnej liście urządzeń jak w poprzednich edycjach (2010 i 2019) oraz na takich samych kategoriach odpowiedzi dotyczących częstotliwości wykorzystania poszczególnych urządzeń w ciągu roku poprzedzającego badanie. Warto tu zwrócić uwagę na potwierdzenie tendencji – zaobserwowanej w poprzednich edycjach badania EU Kids Online (Kirwil, 2010; Pyżalski et al., 2019) oraz wynikającej z danych uzyskanych w innych cyklicznie prowadzonych badaniach w naszym kraju (Lange et al., 2021, 2023; Ładna et al., 2025; Tanaś et al., 2019) – z której wynika, że w przeciągu przynajmniej ostatnich 15 lat obserwujemy wzrost upowszechnienia wykorzystania internetu mobilnego. Należy przypomnieć, że w roku 2010 wykorzystywany był przede wszystkim internet stacjonarny dostępny na dużych urządzeniach, np. komputerach stacjonarnych z monitorem (Kirwil, 2010). W następnych latach proporcje

się zmieniły: dominuje internet mobilny, a łączenie się z internetem za pomocą wielkoekranowych urządzeń jest coraz rzadsze. Oznacza to, że dla wielu młodych ludzi łączenie się z internetem za pomocą małych urządzeń mobilnych staje się właściwie jedynym sposobem łączenia się z siecią. Tegoroczna edycja badania potwierdza, że tendencja ta się utrzymuje, a nawet staje się wyraźniejsza.

W porównaniu z poprzednimi edycjami badania EU Kids Online, zarówno w wymiarze międzynarodowym (porównawczym), jak i w polskiej części (Kirwil, 2010; Pyżalski et al., 2019; Smahel et al., 2025), pojawiła się istotna zmiana odnośnie do sposobu, w jaki o te kwestie pytamy. Zrezygnowaliśmy całkowicie z „klasycznego”, jednego z najważniejszych dla wielu badaczy pytania o czas spędzany online w dni powszednie i weekendowe. Ma to istotne uzasadnienie merytoryczne. Po pierwsze, ze względu na mobilne wykorzystanie internetu, a także częste równoległe podejmowanie wielu aktywności online, wyniki badań self-report w tej kwestii są coraz mniej wiarygodne. Respondenci mają poważne trudności w obiektywnym oszacowaniu takiego czasu. Po drugie, większość wyników dobrej jakości badań pokazuje, że związki prosto wskaźnikowanego czasu z różnymi ważnymi zmiennymi, tj. wskaźnikami zdrowia psychicznego (i tymi pozytywnymi, i tymi negatywnymi), są małe do umiarkowanych (Ogders i Jensen, 2020; Orben, 2020; Pyżalski, 2025a). To, co koreluje z tymi zmiennymi, to raczej konkretne nieadaptacyjne wzory korzystania z technologii, tj. kompulsywne czy problematyczne używanie internetu czy tzw. *mindless scrolling* (bezmysłne skrolowanie). Wyraźnie pokazało to aktualne badanie *Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków* (Dębski et al., 2025) – czas spędzany online przez nastolatków korelował ze zjawiskami, takimi jak samotność, lęk czy zaburzenia depresyjne na poziomie 0,2 lub niższym. Jednocześnie podobnie niskie były związki czasu z zaangażowaniem w zachowania ryzykowne online. Oznacza to w uproszczeniu, iż jest wiele osób korzystających dłużej bez związku z negatywnymi konsekwencjami oraz korzystających krótko i doświadczających takich konsekwencji. Oczywiście powodem takiego „rozmytego” związku jest także to, że wskaźniki zdrowia psychicznego i zachowań ryzykownych warunkowane są także wieloma „pozainternetowymi” czynnikami. Z kolei w tym samym badaniu wykazano, że korelacje tych samych problemów z określonymi wzorami korzystania z internetu, np. kompulsywnym lub pasywnym jego wykorzystaniem, było dużo wyższe. Wiele zatem przemawia za tym, że to, jak internet jest używany, bardziej wiąże się z pozytywnymi lub negatywnymi

efektami niż to, jak długo jest on używany (Dębski et al., 2025). W związku z tymi ustaleniami pojawiły się w naszym badaniu pytania o kontekst używania urządzeń ekranowych (co najczęściej oznacza także używanie internetu) w typowy dzień nauki szkolnej (o jakich porach, w związku z jakimi czynnościami, także realizowanymi offline), a także rozbudowane pytania o częstotliwość konkretnych aktywności online (kontekst jednostkowy i społeczny).

Za szczególnie istotne uznaliśmy przyjrzenie się korzystaniu z mediów społecznościowych, które może nieść wiele ryzyk, co częściowo potwierdzono empirycznie (por. Twenge i Martin, 2020). Poprosiliśmy zatem badanych o wskazanie, czy są aktywnymi użytkownikami kont zarówno w portalach społecznościowych, jak i na platformach do grania w gry online.

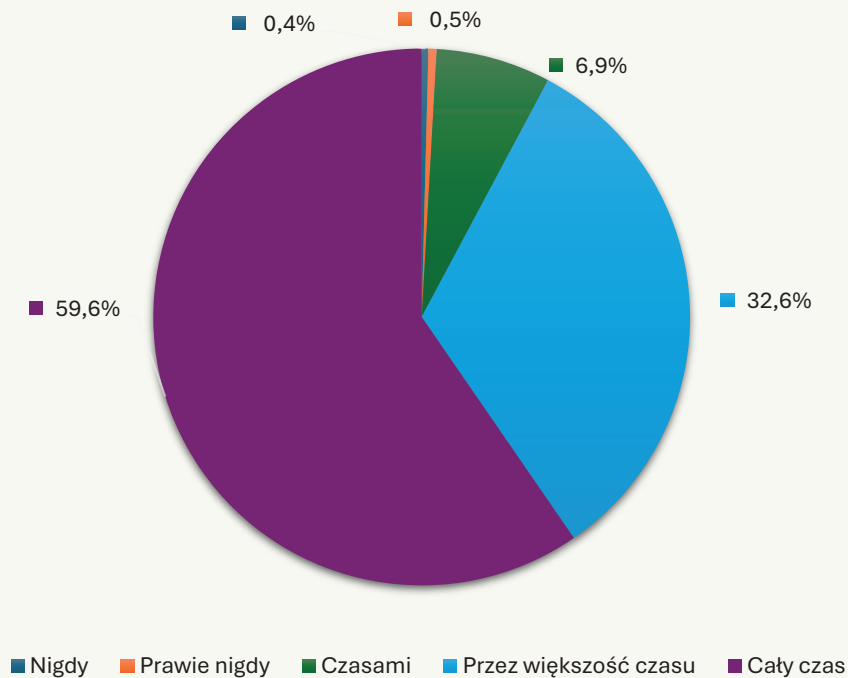
Szczególną uwagę poświęciliśmy też częstotliwości i specyfice wykorzystania generatywnej sztucznej inteligencji (GenSI), głównie chatbotów jak ChatGPT czy Copilot (choć w pytaniu wskazywaliśmy na cechy narzędzi tego typu, podając jedynie przykłady pewnych produktów). Poświęcenie wyjątkowej uwagi tym konkretnym technologiom wiąże się z faktem, iż coraz więcej badań i analiz wskazuje, że narzędzia tego typu mogą stanowić czynnik rewolucyjnej zmiany w obszarze nie tylko rozwoju (socjalizacji) młodych ludzi, lecz także procesów edukacyjnych i funkcjonowania systemu edukacji. W literaturze zauważa się, że używanie tych technologii może nieść za sobą zarówno szanse, jak i zagrożenia (Alfawran, 2025; OECD, 2026; Pyżalski, 2024, 2025b). Zapytaliśmy także o przekonania respondentów dotyczące wpływu GenSI na ich życie w przyszłości.

Wyniki

Dostęp do internetu i sposoby łączenia się z internetem

Warto zacząć od tego, iż zdecydowana większość badanych (ponad 80%) ma dostęp do internetu, wtedy gdy tego potrzebuje, przez cały czas lub przez większość czasu. Około 7% ma taki dostęp czasami, a odsetek osób wskazujących, że nie ma go prawie nigdy lub nigdy, jest poniżej jednego procenta (wykres 2.1). Można zatem generalnie uznać, że funkcjonalny dostęp młodych ludzi w wieku 10–16 lat do internetu jest powszechny, co wynika głównie z ekonomicznej dostępności zarówno sprzętu, jak i kosztów łączenia się z internetem oraz z postaw większości rodziców, którzy nie ograniczają dostępu swoim dzieciom.

Wykres 2.1. Dostęp do internetu w sytuacjach, gdy badani tego potrzebują



N = 1249

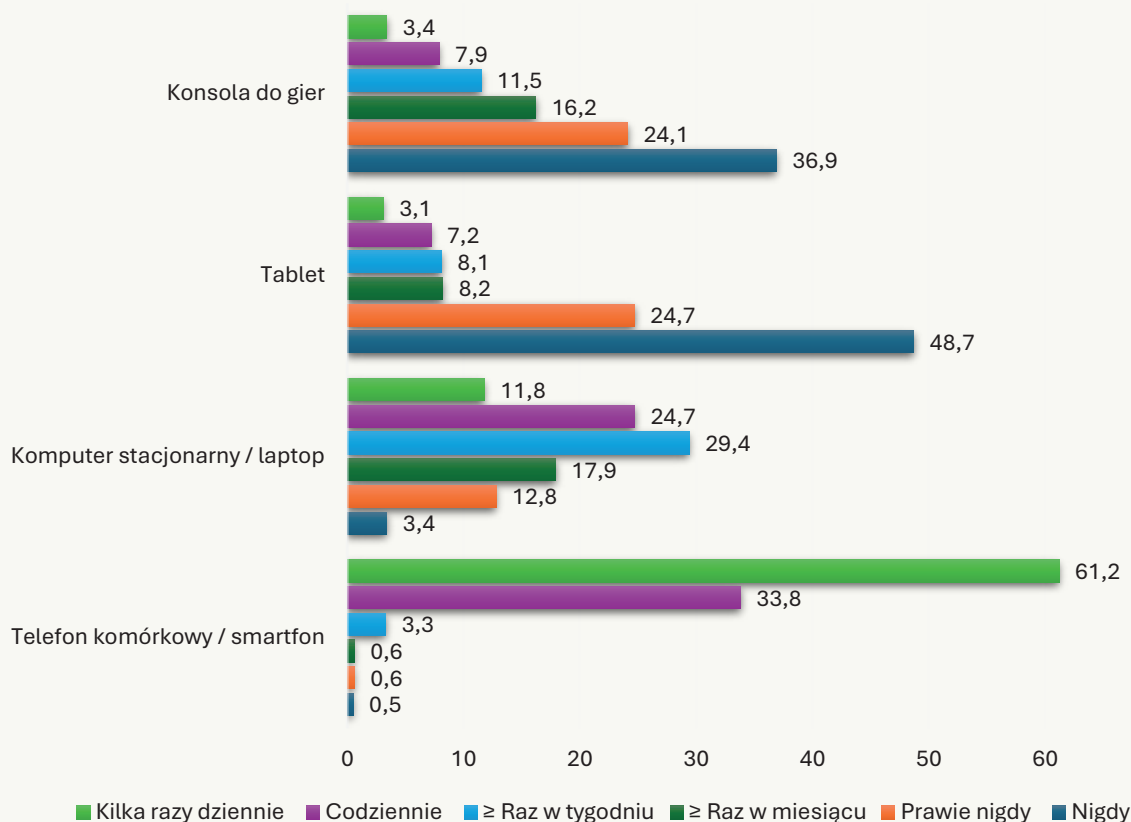
Interesujące jest to, że pomimo generalnej ekonomicznej dostępności internetu samoocena sytuacji materialnej rodziny różnicowała dostęp subiektywnie oceniany przez młodych ludzi.

W próbie niewiele było młodych osób wskazujących na trudną sytuację materialną swoich rodzin (ok. 3% wskazujących, że ich rodziny żyją skromnie i muszą ostrożnie zarządzać pieniędzmi i ograniczać codzienne wydatki albo mają trudności i brakuje im pieniędzy na podstawowe rzeczy, takie jak jedzenie i ubrania). Jednak to właśnie w tych grupach istotnie rzadziej zaznaczane były odpowiedzi wskazujące na stały dostęp do internetu wtedy, gdy badani tego potrzebowali ($p < 0,001$).

Jednocześnie odsetki badanych mających dostęp do internetu zawsze lub prawie zawsze, kiedy tego potrzebują, wzrastały wraz z wiekiem ($p < 0,001$).

W dalszej kolejności przeanalizowano, jak często badani łączyli się z internetem za pomocą różnych urządzeń (wykres 2.2).

Wykres 2.2. Częstotliwość łączenia się z internetem za pomocą różnych urządzeń (%)



N = od 1395 do 1427

Jak już wspomniano we wstępie, zgodnie z obserwowaną wieloletnią tendencją, dominującym urządzeniem do łączenia się z internetem jest obecnie telefon komórkowy/smartfon. 95% badanych łączyło się za pomocą takich urządzeń z internetem codziennie lub nawet wielokrotnie w ciągu dnia (dotyczy to ponad 60% próby). Znajdujący się na drugim miejscu laptop/komputer stacjonarny był wykorzystywany do łączenia się z internetem z taką znaczącą częstotliwością (codziennie lub częściej) przez niewiele ponad 1/3 badanych. Warto tu zwrócić uwa-

gę na bardzo wysoki odsetek młodych ludzi, którzy z takich wielkoekranowych urządzeń korzystają raz w miesiącu lub rzadziej – to łącznie prawie 1/3 badanych. Mamy tu także podgrupę 3,5% badanych, którzy za pomocą takich „dużych” urządzeń nie łączyli się z internetem ani razu w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie. Zatem coraz wyraźniej wyodrębnia się grupa młodych ludzi, dla których łączenie się z internetem za pomocą telefonu/smartfona jest nie tylko dominującym, ale właściwie wyłącznym sposobem łączenia się z siecią. Ma to wiele istotnych konsekwencji – głównie taką, że funkcjonowanie online i offline jest coraz bardziej zunifikowane.

Ciekawe i spójne z wynikami ostatniej edycji badania EU Kids Online w Polsce (Pyżalski et al., 2019) są dane dotyczące porównania częstotliwości używania różnych urządzeń do łączenia się z internetem przez chłopców i dziewczęta oraz w różnych grupach wiekowych. Widzimy tutaj (zob. ramka) różne rozpowszechnienie używania urządzeń do łączenia się z internetem w przypadku chłopców i dziewcząt oraz w poszczególnych grupach wiekowych. Oczywiście za tymi różnicami kryją się inne aktywności preferowane przez różne grupy, np. częstsze granie w przypadku chłopców, które łatwiej realizować na dużych urządzeniach, czy rzadsze granie w gry w starszych grupach wiekowych. Przekłada się to na niższy odsetek używających konsol do gier do łączenia się z internetem wśród dziewcząt i starszej młodzieży.

Dziewczęta istotnie częściej niż chłopcy korzystały ze smartfonów/telefonów komórkowych i tabletów do łączenia się z internetem. Z kolei chłopcy częściej korzystali z laptopów i komputerów stacjonarnych oraz konsol do gier ($p < 0,001$). Te ostatnie różnice są szczególnie duże. Codziennie lub częściej korzystało z konsoli 20% chłopców i jedynie ok. 3% dziewcząt ($p < 0,01$). W przypadku laptopów/komputerów stacjonarnych analogiczne odsetki wynosiły ok. 51% i ok. 21%. Prawdopodobne różnice wynikają tu z częstszego korzystania przez chłopców z niektórych rozwiązań (np. gier online), które w pełni wykorzystać można jedynie na urządzeniach wielkoekranowych lub konsolach. Jeśli chodzi o porównania w grupach wiekowych, to analiza kategorii najczęstszego używania (kilka razy dziennie lub częściej) wskazuje na wzrost częstotliwości używania smartfonów w starszych grupach (szczególnie 15-16 lat), oraz na spadek używania konsol do gier wraz z wiekiem ($p < 0,01$).

Młodzi ludzie łączyli się z internetem często przez urządzenia mobilne, które są używane niezależnie. Nie są one wcale lub są w niewielkim stopniu kontrolowane przez dorosłych (np. za pomocą oprogramowania kontroli rodzicielskiej). Prawie 70% badanych młodych ludzi ma własny telefon/smartfon, którego używają jedynie oni. Z kolei ok. 29% używa telefonu/smartfona, którego używa też innym. Używanie telefonu rodziców i rodzeństwa jest niezwykle rzadkie w całej próbie. Jednocześnie warto zauważyć, że na tle wszystkich badanych odróżniają się najmłodszy 10-11 lat. Mniej niż połowa z nich posiada telefon, z którego korzystają tylko oni. Dużo częściej niż pozostałe grupy wiekowe korzystają oni z telefonów innych osób, tj. rodziców i rodzeństwa. Jednocześnie warto pamiętać o tym, że urządzenia mobilne dają dużo szerszą paletę zastosowań internetu niż duże urządzenia ekranowe – głównie ze względu na możliwość ich wykorzystania jako elementu funkcjonowania offline (np. bieg z aplikacją sportową).

Kontekst korzystania z urządzeń ekranowych

Aby rozpoznać kontekst używania urządzeń ekranowych przez badanych, pytaliśmy ich o częstotliwość używania tych urządzeń o różnych porach dnia, ale także w odniesieniu do tego, co aktualnie robią (np. w wymiarze uczestniczenia w zajęciach szkolnych; zob. tabela 2.1).

W typowy dzień nauki szkolnej częstotliwość korzystania z urządzeń ekranowych wykazywała istotne zróżnicowanie, w zależności od pory dnia. Niemal połowa badanych młodych ludzi deklarowała, że rano przed rozpoczęciem zajęć szkolnych bardzo często korzysta z tych urządzeń (30,8% każdego dnia oraz 23,9% prawie codziennie), podczas gdy łącznie 32% respondentów wskazywało odpowiedzi „Nigdy” lub „Prawie nigdy”.

Odnosnie do czasu przebywania w klasie dominowały deklaracje braku korzystania z urządzeń lub korzystania jedynie sporadycznego – 40,8% badanych wskazało odpowiedź „Nigdy”, a 26,5% – „Prawie nigdy”. Jednocześnie 21,4% respondentów deklarowało korzystanie z nich często (10,7% prawie codziennie oraz 10,7% codziennie). Fakt, że 2/3 respondentów właściwie nie deklaruje używania w tym kontekście takich urządzeń, przeczy powtarzaniem często w przestrzeni medialnej informacjom o masowym korzystaniu z telefonów i internetu przez młodych ludzi podczas lekcji i konieczność radykalnych uregulowań w tym zakresie.

Tabela. 2.1. Kontekst korzystania z urządzeń ekranowych w typowy dzień nauki szkolnej

Kontekst korzystania	Nigdy (%)	Prawie nigdy (%)	Raz lub dwa razy w tygodniu (%)	Prawie codziennie (%)	Każdego dnia (%)
Rano przed szkołą	12,4	19,6	13,3	23,9	30,8
Kiedy jesteś w klasie	40,8	26,5	11,3	10,7	10,7
Podczas przerw w szkole	36,5	20,3	9,7	16,6	17,0
Po południu po szkole	3,2	2,7	5,0	32,2	56,9
Podczas obiadu/kolacji z rodziną lub innymi osobami	37,6	31,8	10,7	9,4	10,5
Wieczorem przed położeniem się do łóżka	5,3	10,2	13,6	30,9	40,0
Po położeniu się do łóżka	22,3	15,2	12,5	20,0	29,9
W nocy	40,2	21,9	13,0	9,3	15,8

N = od 1382 do 1417

Podczas przerw szkolnych ponad połowa badanych wskazywała brak lub bardzo rzadkie korzystanie z urządzeń (36,5% – nigdy oraz 20,3% – prawie nigdy). Jednocześnie ok. 1/3 respondentów wskazywała na korzystanie z nich często – 16,6% prawie codziennie oraz 17,0% codziennie. I znowu odsetek niekorzystających na przerwach wydaje się wyższy niż ten, o którym mowa jest często w dyskusjach publicznych, niebazujących na danych empirycznych.

Najwyższe natężenie korzystania z urządzeń ekranowych odnotowano po południu po zakończeniu zajęć szkolnych. W tym czasie zdecydowana większość respondentów wskazywała na korzystanie z nich codziennie (prawie 57%) lub prawie codziennie (32,2%), natomiast jedynie 5,9% wskazywało odpowiedzi „Nigdy” lub „Prawie nigdy”. Taką porę dnia (i kontekst – po lekcjach) należy zatem traktować jako dominujące.

W przypadku wskazania „W trakcie obiadu lub kolacji z rodziną lub innymi osobami” dominowały informacje o niekorzystaniu z urządzeń ekranowych – 37,6% badanych wskazało odpowiedź „Nigdy”, a 31,8% – „Prawie nigdy”. Korzystanie częste deklarowało 19,9% respondentów (9,4% prawie codziennie oraz 10,5% codziennie). Ten wynik, gdzie co piąty badany wskazuje korzystanie z urządzeń

podczas posiłków, wydaje się bardzo znaczący, ze względu na to, w jakim stopniu tego typu sytuacja korzystania może zakłócać komunikację (a zarazem relacje) z członkami rodziny.

Wieczorem przed położeniem się do łóżka korzystanie z urządzeń było wśród respondentów powszechne, choć rzadsze niż po południu po zajęciach szkolnych. Ponad 2/3 badanych raportowało korzystanie codziennie (40,0%) lub prawie codziennie (30,9%), natomiast 15,5% wskazywało odpowiedzi „Nigdy” lub „Prawie nigdy”.

Jeśli chodzi o używanie urządzeń ekranowych po położeniu się do łóżka, to rozkład odpowiedzi był bardziej zróżnicowany. Brak lub bardzo rzadkie korzystanie z urządzeń deklarowało 37,5% badanych (22,3% nigdy oraz 15,2% prawie nigdy), natomiast korzystanie częste wskazywała prawie połowa respondentów (20,0% prawie codziennie oraz 29,9% codziennie).

W porze nocnej najczęściej deklarowano brak korzystania z urządzeń ekranowych – 40,2% badanych zaznaczyło odpowiedź „Nigdy”, a 21,9% – „Prawie nigdy”. Jednocześnie 25,1% respondentów deklarowało korzystanie z nich co najmniej raz lub dwa razy w tygodniu (13,0%) lub bardzo często (9,3% prawie codziennie oraz 15,8% codziennie). Szczególnie niepokoić powinny odsetki często korzystających z urządzeń w porze nocnej ze względu na zakłócenie wypoczynku i potencjalne wynikające z tego konsekwencje zdrowotne.

Posiadanie profilu w portalu społecznościowym i na platformie gier online

W naszym badaniu analizowaliśmy deklaracje posiadania aktywnego konta, osobno na platformach społecznościowych i w portalach gamingowych (tabela 2.2). Podział ten zastosowano ze względu na odmienną specyfikę obydwu typów profili.

Posiadanie profilu w portalu społecznościowym deklarowało 74,8% badanych w całej populacji. Przeczy to powszechnie wyrażanym przekonaniom, że każdy młody człowiek takie profile posiada i ich używa. Odsetek posiadający profil w portalu społecznościowym był istotnie niższy w przypadku chłopców (68,3%) niż wśród dziewcząt (80,5%). Zróżnicowanie widoczne było także ze względu na wiek – w grupie młodszej (10-13 lat) posiadanie profilu deklarowało 68,7% respondentów, natomiast w grupie starszej (14-16 lat) odsetek ten wynosił 80,3% i również osiągał poziom istotności statystycznej. Warto tu zwrócić uwagę, że

prawie 70% badanych w młodszej grupie to młodzi ludzie, którzy w większości korzystali z takich platform wbrew regulaminom – nie ukończyli oni przecież 13 r.ż. Wyjątkiem będą tu nieliczne osoby korzystające z bardziej niszowych platform przeznaczonych i zaprojektowanych do używania przez młodsze dzieci (np. moderowane platformy jak Zigazoo).

Tabela. 2.2. Posiadanie aktywnego profilu w portalu społecznościowym i na platformie gamingowej

Rodzaj aktywnego profilu	Cała populacja (%)	Chłopcy (%)	Dziewczęta (%)	10-13 lat (%)	14-16 lat (%)
Posiadanie i korzystanie z profilu w portalu społecznościowym	74,8	68,3	80,5***	68,7	80,3***
Posiadanie i korzystanie z profilu na platformie gamingowej	74,3	84,8	64,7***	73,7	74,3

N = od 1196 do 1280; różnice między grupami: *** $p < 0,001$

3/4 badanych (czyli podobny odsetek jak na platformie społecznościowej) posiadało profil na platformie gamingowej. W tym przypadku wyraźne różnice wystąpiły między płciami. Posiadanie tego typu profilu deklarowało 84,8% chłopców oraz 64,7% dziewcząt. Ta istotna różnica wynika oczywiście z częstotliwości podejmowania aktywności grania. Zróżnicowanie według wieku było niewielkie – w grupie 10-13 lat odsetek ten wynosił 73,7%, a w grupie 14-16 lat – 74,3%.

Aktywności podejmowane online

Respondenci otrzymali w naszym badaniu rozbudowaną listę aktywności online (tabela 2.3) i zaznaczali, czy i jak często podejmowali je w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie. Tabela przedstawia ranking tych aktywności uszeregowanych od takich, w przypadku których najrzadziej badani zaznaczali „Nigdy”, po takie, w przypadku których ta kategoria odpowiedzi pojawiała się najczęściej.

Najwyższy poziom zaangażowania badanych w internecie dotyczył działań komunikacyjnych (zarówno z innymi młodymi ludźmi, jak i z dorosłymi) oraz aktywności rozrywkowych. Do najpowszechniejszych aktywności w tych kategoriach należały: komunikowanie się z przyjaciółmi (49,1% kilka razy dziennie oraz 32,5% codziennie lub prawie codziennie), słuchanie muzyki (41,5% kilka razy dziennie i 33,6% codziennie) oraz komunikowanie się z rodzicami lub opiekunami za pomocą narzędzi online (37,3% kilka razy dziennie i 38,0% codziennie). Bardzo częste okazało się także oglądanie filmów w mediach społecznościowych (29,9% kilka razy dziennie, 37,8% codziennie) oraz oglądanie seriali i filmów na platformach streamingowych lub YouTube (21,2% kilka razy dziennie, 36,1% codziennie).

Umiarkowany poziom zaangażowania online obejmował aktywności związane z uczeniem się, graniem oraz wyszukiwaniem informacji. Korzystanie z internetu w celu nauki lub ćwiczenia nowych umiejętności było deklarowane co najmniej raz w tygodniu przez znaczący odsetek badanych (44,8%), przy czym 31% wskazywało, że takie działania podejmuje codziennie lub częściej. Dostyc zblizona częstość dotyczyła grania w gry online (30,8% codziennie lub prawie codziennie oraz 20,2% kilka razy dziennie) oraz korzystania z internetu do pracy szkolnej (39,6% przynajmniej raz w tygodniu). Warto tu zaznaczyć, że jakość i edukacyjna wartość takiego korzystania z internetu może być bardzo zróżnicowana – od aktywności wspierających naukę po takie, które ją zakłócają.

Niski poziom zaangażowania dotyczył z kolei tych działań, które wymagają większej inicjatywy lub zaangażowania młodych użytkowników sieci oraz aktywności związanych z obszarem zdrowia. Komentowanie postów znajomych było podejmowane często przez mniejszość badanych (co może być odbierane jako zaskakujące), jedynie 26,5% robiło to codziennie lub kilka razy dziennie. Poszukiwanie informacji o zdrowiu fizycznym oraz o zdrowiu psychicznym miało charakter głównie sporadyczny; łączne odsetki odpowiedzi „Nigdy” i „Prawie nigdy” przekraczały w przypadku obydwu działań 60%. Podobnie rzadko deklarowano poszukiwanie nowych znajomości oraz tworzenie i edytowanie własnych treści cyfrowych. Tendencja do rzadszego podejmowania działań wymagających aktywnego czy twórczego działania, szczególnie tych związanych z kreowaniem treści, potwierdzona została zresztą także w innych badaniach (Pyżalski, 2025; Pyżalski et al., 2019).

Tabela. 2.3. Częstotliwość wybranych aktywności online w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie

Aktywność online	Nigdy (%)	Prawie nigdy (%)	Przynajmniej raz w tygodniu (%)	Codziennie lub prawie codziennie (%)	Kilka razy każdego dnia (%)
Słuchałem/am muzyki (np. na Spotify lub YouTube)	2,2	4,1	18,6	33,6	41,5
Komunikowałem/am się z przyjaciółmi (np. przez Messenger, e-mail, WhatsApp, Facebook, Snapchat, Instagram itp.)	2,6	2,4	13,3	32,5	49,2
Komunikowałem/am się z rodzicami lub opiekunami (np. przez Messenger, e-mail, WhatsApp, Facebook, Snapchat, Instagram itp.)	2,9	5,8	16,0	38,0	37,3
Oglądałem/am filmy w mediach społecznościowych	5,0	6,1	21,2	37,8	29,9
Oglądałem/am seriale lub filmy na platformie streamingowej lub YouTube	5,5	9,4	27,8	36,1	21,2
Korzystałem/am z internetu, aby nauczyć się czegoś nowego lub ćwiczyć coś, czego się uczyłem/am (np. oglądając tutoriale)	5,9	18,3	44,8	23,8	7,2
Grałem/am w gry online	6,5	13,5	29,0	30,8	20,2
Korzystałem/am z internetu do pracy szkolnej	8,8	27,0	39,6	17,9	6,7
Pokazałem/am znajomym lub rodzinie coś, co znalazłem/am w internecie	9,6	22,7	36,2	21,6	9,9
Szukałem/am informacji online o tym, co dzieje się na świecie	10,1	24,1	32,3	23,9	9,7
Komentowałem/am posty, relacje lub rolki moich znajomych	22,5	25,5	25,5	17,2	9,3
Szukałem/am online informacji o zdrowiu fizycznym i jego leczeniu	30,8	34,0	22,8	8,4	4,0

2. Aktywności młodych ludzi online – podstawowe informacje

Aktywność online	Nigdy (%)	Prawie nigdy (%)	Przynajmniej raz w tygodniu (%)	Codziennie lub prawie codziennie (%)	Kilka razy każdego dnia (%)
Sprzedawałem/am lub kupowałem/am rzeczy online	31,3	33,8	26,0	5,6	3,3
Szukałem/am w internecie, jakie rzeczy można robić w mojej okolicy	33,7	34,0	20,7	7,6	4,0
Tworzyłem/am i edytowałem/am treści cyfrowe (np. muzykę, filmy, gify, memy)	40,9	28,9	17,7	8,5	4,0
Szukałem/am nowych przyjaciół lub znajomości	42,0	35,5	13,1	6,2	3,3
Szukałem/am online informacji o zdrowiu psychicznym, trudnościach emocjonalnych lub dobrym samopoczuciu	45,8	25,9	18,9	6,5	3,0
Udostępniłem/am publicznie informacje o sobie (w tym zdjęcie lub wideo) w sposób, który mógł być widoczny dla osób, których nigdy wcześniej nie spotkałem/am (np. na Instagramie)	52,9	24,2	13,8	5,9	3,2
Sprzedawałem/am lub kupowałem/am cyfrowe przedmioty, jak skórki i inne cyfrowe przedmioty, kredyty, postacie	59,5	24,9	9,9	3,2	2,5
Uczestniczyłem/am w publicznej dyskusji online na temat, który jest dla mnie ważny (np. zdrowie psychiczne, kryzys klimatyczny itp.)	65,9	20,0	6,9	4,8	2,4
Zaangażowałem/am się w kampanię, protest lub podpisywałem/am petycję online	74,6	16,8	4,0	2,9	1,7
Udostępniłem/am informacje lub treści (np. zdjęcia, filmy) o kimś, kogo znam, bez jego zgody	79,7	12,1	3,9	2,5	1,8

N = od 1360 do 1403

Marginalny poziom zaangażowania obejmował działania obywatelskie oraz transakcyjne związane ze sprzedażą lub kupowaniem artefaktów cyfrowych (takich jak np. postacie z gier). Fakt rzadkiego podejmowania aktywności typu uczestnictwo w publicznych dyskusjach online na ważne tematy, zaangażowanie się w kampanie lub podpisywanie petycji online został także potwierdzony w innych europejskich badaniach, np. ySkills (Pyżalski, 2023). Handel cyfrowymi przedmiotami (jak postacie z gier) także należał do najrzadziej podejmowanych aktywności (ponad 70% odpowiedzi „Nigdy”). Do tej grupy zalicza się również udostępnianie informacji o innych osobach bez ich zgody oraz publiczne udostępnianie własnych treści widocznych dla nieznanym, które w zdecydowanej większości przypadków były deklarowane jako niepodjęwane. Wydaje się to wynikiem, który należy traktować w sposób optymistyczny, gdyż działania tego typu traktowane są jako działania ryzykowne online.

Wykorzystanie generatywnej sztucznej inteligencji (GenSI)

W naszym badaniu poprosiliśmy respondentów, żeby zaznaczyli, czy i ile razy wykorzystywali GenSI do siedmiu zdefiniowanych w kwestionariuszu celów (tabela 2.4) w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie, dodając także możliwość wskazania dodatkowego ósmego celu niewymienionego w kwestionariuszu. Następnie policzyliśmy, jakie są odsetki osób, które w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie nie wykorzystywały GenSI wcale lub wykorzystywały ją do określonej liczby z ośmiu wymienionych w kwestionariuszu zastosowań.

Wyniki pokazują, że narzędzia GenSI są już powszechnie stosowane przez dzieci i młodzież w Polsce – prawie ośmiu na dziesięciu badanych używało ich w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie.

Jednocześnie rozkład liczby deklarowanych zastosowań GenSI w okresie miesiąca poprzedzającego badanie wskazuje, że większość respondentów korzystała z takich narzędzi w sposób mocno ograniczony. Najliczniejszą grupę stanowią uczniowie, którzy zadeklarowali jedno zastosowanie GenSI (42,1%).

Część respondentów korzystała z GenSI w bardziej zróżnicowany sposób: dwa zastosowania deklarowało 13,6% respondentów, a trzy zastosowania – 11,2%. Odsetek uczniów wykorzystujących GenSI w czterech lub więcej obszarach jest zdecydowanie niewielki (łącznie 10,9%). Widzimy zatem, że intensywne i wielofunkcyjne użycie tej technologii dotyczyło niewielkiej części populacji.

Tabela. 2.4. Liczba zastosowań przez badanych GenSI w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie

Liczba zastosowań GenSI	%
0	22,2
1	42,1
2	13,6
3	11,2
4	5,5
5	2,9
6	1,0
7	0,7
8	0,8

N = 1502

Uzyskany rozkład ma charakter silnie skośny (w stronę niskiej liczby zastosowań). Oznacza to, że dla większości młodych ludzi GenSI pełniła obecnie funkcję narzędzia doraźnego, wykorzystywanego do pojedynczych, wybranych aktywności. Nie są oni użytkownikami, którzy korzystali z szerokiej palety możliwości, jakie dają tego typu narzędzia.

Poniżej przyglądamy się rozkłodom młodych ludzi z różnych podgrup (płeć, wiek) w zakresie poszczególnych celów zastosowania GenSI (tabela 2.5).

Dane dotyczące szczegółowych celów wykorzystania pokazują, że najczęstsze były zastosowania, które można (choć z ostrożnością) określić jako edukacyjne, takie jak pisanie esejów i innych tekstów szkolnych (22,6%) oraz streszczanie lub wyjaśnianie dłuższych tekstów (26,2%). I znów warto wskazać, że konkretne zastosowania w tym obszarze wcale nie muszą służyć skutecznemu uczeniu się, a mogą polegać np. na oszukiwaniu nauczycieli i oddawaniu prac jako własnych, ale faktycznie stworzonych za pomocą tych narzędzi. Zastosowania kreatywne (tworzenie obrazów lub filmów) deklaruje 15,3% respondentów, natomiast wykorzystanie GenSI do tworzenia treści typu deepfejk dotyczących innych osób pozostaje marginalne (4,2%). W tym ostatnim przykładzie działania tego typu w wielu sytuacjach powinny być klasyfikowane jako specyficzna forma cyberprzemocy (Pyżalski, 2025b).

Tabela 2.5. Cele wykorzystania GenSI w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie w kontekście płci i wieku

Wykorzystałem/am GenSI, aby:	Cała próba (%)	Chłopcy (%)	Dziewczęta (%)	10-11 lat (%)	12-14 lat (%)	15-16 lat (%)
Pisać eseje lub inne teksty do szkoły	22,6	22,2	22,8	10,7	20,6	32,3***
Streszczać lub wyjaśniać dłuższy tekst	26,2	25,5	26,8	16,1	26,3	31,9***
Tworzyć obrazy lub filmy (np. korzystając z DALLE lub Midjourney itp.)	15,3	15,7	15,1	17,1	15,7	13,7
Tworzyć „deepfejk”, czyli zdjęcia lub filmy, które sprawiają wrażenie, że ktoś robi lub mówi coś, czego faktycznie nie zrobił	4,2	4,3	3,6	2,9	4,8	4,1
Otrzymywać rekomendacje dotyczące tego, co robić, oglądać, słuchać lub jakie produkty kupić	16,0	16,6	15,5	12,9	14,1	20,7***
Rozmawiać i uzyskiwać porady dotyczące swojego zdrowia fizycznego lub kondycji	12,7	12,4	12,8	11,8	11,5	15,1
Rozmawiać o swoich obawach i uzyskiwać porady	16,2	12,1	19,5***	14,3	15,1	18,8

N = od 1417 do 1502 (bez kategorii „Inne zastosowanie”); różnice między grupami: *** $p < 0,001$

Widoczne są istotne różnice w kontekście wieku. W grupie 15-16-latków istotnie częściej niż w młodszych kohortach pojawia się korzystanie z GenSI do:

- pisania tekstów szkolnych (32,3%, $p < 0,001$),
- streszczania i wyjaśniania treści (31,9%, $p < 0,001$),
- uzyskiwania rekomendacji dotyczących aktywności, treści medialnych i produktów (20,7%, $p < 0,001$).

Wskazuje to na rosnącą instrumentalizację GenSI wraz z wiekiem użytkownika. Jest to kierunek od bardziej eksperymentalnego i rozrywkowego używania tego typu narzędzi do zastosowań wspierających zadania edukacyjne i codzienne decyzje w różnych obszarach.

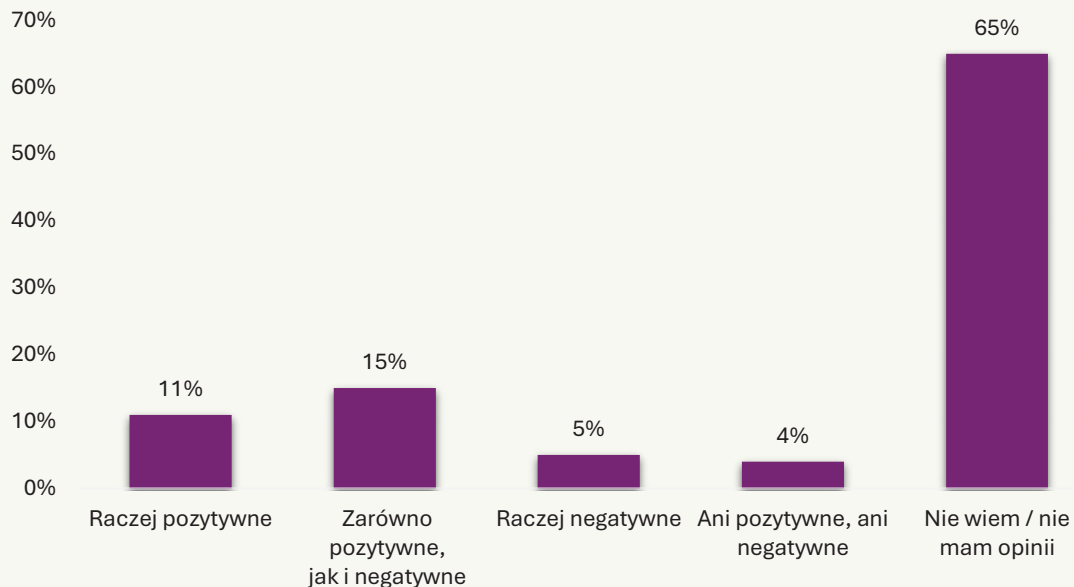
Różnice ze względu na płeć są generalnie nieistotne statystycznie. Jest tutaj jeden wyjątek: wyraźnie zaznacza się obszar wsparcia emocjonalnego jako częściej wykorzystywany przez młode użytkowniczki GenSI. **Dziewczęta istotnie częściej niż chłopcy deklarowały rozmowy o swoich obawach i uzyskiwanie porad** (19,5% vs. 12,1%, $p < 0,001$), co może sugerować większą skłonność do traktowania GenSI jako narzędzia pararelacyjnego i regulującego emocje.

Zastosowania związane z uzyskiwaniem porad na temat zdrowia i kondycji (12,7%) oraz tworzeniem deepfijków dotyczących innych osób, były relatywnie rzadkie, co wskazuje, że w badanej populacji GenSI nie jest jeszcze powszechnie wykorzystywana w obszarach wysokiego ryzyka. Jednocześnie skala tych praktyk wskazuje na konieczność zajęcia się nowymi obszarami niosącymi ryzyko dla zdrowia fizycznego i psychicznego młodych ludzi.

Przekonania na temat wpływu sztucznej inteligencji na przyszłe życie

Badani zostali także poproszeni o wyrażenie tego, jak ich zdaniem GenSI przełoży się na ich przyszłe życie (wykres 2.3).

Wykres 2.3. Przekonania badanych nt. wpływu generatywnej sztucznej inteligencji na ich życie w ciągu najbliższych 10 lat



$N = 1502$

Rozkład odpowiedzi wskazuje na zdecydowanie wysoki poziom niepewności i braku wyraźnych przekonań dotyczących wpływu generatywnej sztucznej inteligencji na przyszłe życie badanych. Zdecydowana większość respondentów (65%) deklarowała, że **nie wie lub nie ma opinii** w tej kwestii (to bardzo wysoki odsetek badanych wybierających taką opcję), co sugeruje, iż GenSI jest postrzegana raczej jako technologia nowa, słabo rozpoznana i niewystarczająco „oswojona” przez młodych ludzi.

Wśród osób posiadających określone przekonania dominowała ambiwalentna kategoria odpowiedzi: wskazywano w tym przypadku, że wpływ GenSI będzie **zarówno pozytywny, jak i negatywny** (ok. 14%), co sugeruje intuicyjne dostrzeżenie potencjału szans i ryzyk. Odpowiedzi jednoznacznie pozytywne pojawiały się rzadziej (ok. 10%), natomiast wyraźnie negatywne były jeszcze rzadsze (ok. 4-5%). Taki rozkład nie potwierdza narracji silnej paniki technologicznej, lecz raczej wskazuje na stan niepewności i pewnego zagubienia w kontekście pojawienia się nowej technologii i związanych z nią zjawisk.

Uzyskane wyniki wskazują (choćby ryzykujemy tu nadinterpretację), że młodzi ludzie korzystają z GenSI głównie w sposób pragmatyczny i doraźny, ale też zwykle w sposób bardzo zawężony, ograniczony do jednego typu zastosowań. Często brak im głębszego namysłu nad jej długoterminowymi konsekwencjami w różnych istotnych dla ich życia obszarach. Jedno te wyniki pokazują na pewno – namysł nad wpływem GenSI na nasze życie jest potrzebny w edukacji (nie tylko medialnej).

Wnioski i rekomendacje

Najistotniejsze wnioski wynikające z wyników naszego badania w obszarze omówionym w tym rozdziale pozwalają wskazać, że:

1. Dominującym środowiskiem korzystania z internetu przez dzieci i młodzież stały się urządzenia mobilne, najczęściej prywatne i używane poza bezpośrednią kontrolą dorosłych. Jest to kolejne potwierdzenie obserwowanej już od kilkunastu lat tendencji (np. Kirwil, 2010; Pyżalski et al., 2019). Dla sporej części badanych smartfon był głównym lub nawet jedynym wyłącznym lub prawie wyłącznym narzędziem dostępu do sieci. Może to sprzyjać powierzchownym formom aktywności i ograniczać możliwości realizowania bardziej złożonych zadań edukacyjnych wymagających pracy na dużym ekranie. W działaniach wychowawczych i edukacyjnych konieczne

jest zatem uwzględnianie tego realnego kontekstu technologicznego oraz projektowanie interwencji, które nie zakładają dostępu do komputerów stacjonarnych ani pełnej kontroli ze strony dorosłych.

2. Najwyższe natężenie korzystania z urządzeń ekranowych przypadało na czas po zakończeniu zajęć szkolnych oraz na godziny wieczorne, w tym na okres dnia bezpośrednio poprzedzający sen i już po położeniu się do łóżka. Oznacza to, że technologie cyfrowe wchodzą w obszary kluczowe dla regeneracji psychofizycznej oraz dla relacji rodzinnych. To głównie w środowisku rodzinnym kształtują się wzory korzystania z urządzeń ekranowych. Wykorzystanie w czasie zajęć szkolnych jest stanowczo rzadsze. Zatem zamiast wprowadzania ogólnych zakazów (np. dotyczących placówek edukacyjnych) zasadne byłoby kształtowanie świadomych praktyk regulujących kontekst użycia technologii, zwłaszcza w odniesieniu do pór dnia i sytuacji społecznych sprzyjających odpoczynkowi i kontaktom bezpośrednim. Szkoła wydaje się tutaj właściwym miejscem dla edukacji w zakresie higieny cyfrowej oraz odpowiedzialnego i mądrego korzystania z urządzeń, a nie prostego egzekwowania zakazów, które zresztą, jak wskazuje wiele najnowszych badań, okazują się mało skuteczne w obszarach, w których mają przynosić efekt, np. poprawie zdrowia psychicznego (Goodyear et al., 2025).
3. Znaczna część młodszych respondentów posiadała profile w serwisach społecznościowych mimo formalnych ograniczeń wiekowych, co wskazuje na wyraźną rozbieżność między oficjalnymi regulacjami platform a rzeczywistymi praktykami młodych użytkowników. To szczególnie ważny wynik w perspektywie obecnej dyskusji nad legislacją dotyczącą dostępu od 16 r.ż. do platform społecznościowych oraz rozwiązaniami w tym zakresie a realnymi możliwościami ich egzekwowania. Wynik ten także sugeruje, że strategie oparte wyłącznie na barierach formalnych są niewystarczające, a większe znaczenie powinno mieć rozwijanie kompetencji społecznych i prywatnościowych (także po stronie rodziców i opiekunów), które pozwalają młodym ludziom funkcjonować w środowisku cyfrowym w sposób świadomy i odpowiedzialny. Jeśli chodzi o dostarczycieli usług cyfrowych, to ich działania obok skutecznego egzekwowania minimalnego wieku użytkowników powinny koncentrować się na moderacji treści szkodliwych i niebezpiecznych na platformach ogólnodostępnych, ale także na oferowaniu bezpiecznych usług kierowanych specjalnie do osób małoletnich.

4. Struktura aktywności online badanych koncentrowała się przede wszystkim na komunikacji i rozrywce, natomiast działania wymagające większej inicjatywy, refleksji i zaangażowania (a także często umiejętności cyfrowych), takie jak tworzenie własnych treści, poszukiwanie informacji o zdrowiu czy aktywność obywatelska, były podejmowane przez stanowczą mniejszość badanych. Wskazuje to na potrzebę przesunięcia akcentu w edukacji cyfrowej z biernej konsumpcji treści na rozwijanie kompetencji twórczych, krytycznych i społecznych, które umożliwiają bardziej aktywne uczestnictwo w kulturze cyfrowej. To kolejny wynik, który kieruje nasze myślenie na jakość aktywności online, a nie tylko na czas ich trwania. Oznacza to konieczność odejścia od prostych miar ilościowych na rzecz analizy jakości, celów i kontekstu korzystania z mediów cyfrowych zarówno w badaniach naukowych, jak i w praktyce wychowawczej, co zresztą spójne jest z wnioskami innych prowadzonych ostatnio w naszym kraju badań (Dębski et al., 2025).
5. Generatywna sztuczna inteligencja jest już narzędziem obecnym w codziennych praktykach życia cyfrowego młodych ludzi. Jedynie co piąty badany nie korzystał z takich narzędzi wcale w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie. Jednocześnie GenSI jest narzędziem wykorzystywanym głównie w sposób wąski i instrumentalny, przede wszystkim do pisania oraz streszczania tekstów szkolnych. Takie zastosowania mogą wspierać proces uczenia się, ale równie dobrze mogą prowadzić do powierzchownych działań oraz osłabienia autonomii poznawczej uczniów. W związku z tym kluczowe staje się rozwijanie kompetencji krytycznego i etycznego korzystania z GenSI. Technologia ta powinna być używana jako narzędzie wspierające refleksję i uczenie się, ale nie zakłócające tego procesu.
6. Dane wskazują, że część młodych ludzi, zwłaszcza dziewczęta, wykorzystuje technologie cyfrowe – w tym GenSI – jako źródło wsparcia emocjonalnego i rozmów o własnych obawach, co nadaje relacji z technologią charakter pararelacyjny. Zjawisko to wymaga uwzględnienia w działaniach wychowawczych i profilaktycznych, które powinny wzmacniać kompetencje emocjonalne oraz dostęp do realnych relacji wsparcia, zamiast pozostawiać tę funkcję wyłącznie spontanicznie wykorzystywanym przez młodych ludzi technologiom GenSI. Świadomość zagrożeń wynikających z parapersonalnego traktowania modeli językowych wydaje się tutaj kluczowa.

7. Rozbieżność między empirycznie obserwowanymi praktykami młodych ludzi a dominującymi narracjami medialnymi i politycznymi prowadzi często do uproszczeń i reakcji opartych na logice paniki moralnej. W tym kontekście szczególnie istotne wydają się przedstawione w rozdziale wyniki dotyczące kontekstu używania urządzeń cyfrowych. Wyniki badań wskazują na potrzebę budowania spójnych strategii obejmujących szkołę, rodzinę i system edukacji, opartych na danych naukowych oraz na rozumieniu złożonego kontekstu korzystania z technologii i wynikających z niego szans i ryzyk, a nie na intuicjach i uproszczonych ocenach, które często stoją w sprzeczności z empirycznymi ustaleniami.

Bibliografia

- Alfarwan, A. (2025). Generative AI use in K-12 education: A systematic review. *Frontiers in Education, 10*, artykuł 1647573. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1647573>
- Dębski, M., Pyżalski, J., Borchet, J., Witkowska, H. (2025). Podsumowanie wyników, najważniejsze zależności. W: M. Dębski, J. Pyżalski, J. Borchet, H. Witkowska, *Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków. Raport z badań* (s. 128-142). Fundacja Dbam o Mój Zasięg.
- Goodyear, V. A., Randhawa, A., Adab, P., Al-Janabi, H., Fenton, S., Jones, K., Michail, M., Morrison, B., Patterson, P., Quinlan, J., Sitch, A., Twardochleb, R., Wade, M., Pallan, M. (2025). School phone policies and their association with mental wellbeing, phone use, and social media use: A cross-sectional observational study. *The Lancet Regional Health – Europe, 51*, artykuł 101211. <https://doi.org/10.1016/j.lanep.2025.101211>
- Kamieniecki, W., Bochenek, M., Tanaś, M., Wrońska, A., Lange, R., Fila, M., Loba, B. (2017). *Nastolatki 3.0. Raport z badania*. NASK – Państwowy Instytut Badawczy. https://cyberprofilaktyka.pl/publikacje/Raport_z_badania_Nastolatki_3_0.pdf
- Kirwil, L. (2010). *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo na tle danych dla UE. Wstępny raport z badań EU Kids Online przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9-16 lat i ich rodziców*. Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Lange, R. (red.). (2021). *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*. NASK – Państwowy Instytut Badawczy. https://cyberprofilaktyka.pl/badania/_media_2021_09_Thinkstat_Nastolatki_3.0-Digital.pdf
- Lange, R. (red.). (2023). *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*. NASK – Państwowy Instytut Badawczy. https://cyberprofilaktyka.pl/publikacje/Thinkstat_RAPORT_nastolatki-3_0_ONLINE.pdf

- Odgers, C. L., Jensen, M. R. (2020). Annual Research Review: Adolescent mental health in the digital age—Facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336-348. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13190>
- OECD. (2026). *OECD digital education outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/062a7394-en>
- Orben, A. (2020). The Sisyphean cycle of technology panics. *Perspectives on Psychological Science*, 15(5), 1143-1157. <https://doi.org/10.1177/1745691620919372>
- Pyżalski, J. (2023). Positive Internet use and online civic engagement versus active involvement in selected online risks – how are both connected in adolescents from six European countries? *Psychology, Society & Education*, 15(3), 10-18. <https://doi.org/10.21071/pse.v15i3.16093>
- Pyżalski, J. (2024). Generative artificial intelligence: Verification of educational applications model. *Forum Pedagogiczne*, 14(2.1), 255-271. <https://doi.org/10.21697/fp.2024.2.1.19>
- Pyżalski, J. (red.). (2025a). *Generatywna sztuczna inteligencja w polskiej szkole – przecieranie szlaków: Badanie ilościowe i jakościowe nauczycieli i nauczycielek klas 4-8 szkół podstawowych*. NASK – Państwowy Instytut Badawczy.
- Pyżalski, J. (2025b). *Korzystanie z mediów cyfrowych*. W: M. Dębski, J. Pyżalski, J. Borchet, H. Witkowska, *Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków. Raport z badań* (s. 85-101). Fundacja Dbam o Mój Zasięg.
- Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, K. (2019). *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online, London School of Economics and Political Science. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Twenge, J. M., Martin, G. N. (2020). Gender differences in associations between digital media use and psychological well-being: Evidence from three large datasets. *Journal of Adolescence*, 79, 91-102. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.018>



3. Samoocena umiejętności cyfrowych i wiedza o świecie online

Łukasz Tomczyk

Uniwersytet Jagielloński

<https://orcid.org/0000-0002-5652-1433>

W analizach dotyczących funkcjonowania dzieci i młodzieży w środowisku cyfrowym można wyodrębnić perspektywę skoncentrowaną na zagrożeniach i ryzykach związanych z korzystaniem z internetu. Choć podejście to jest istotne z punktu widzenia profilaktyki i ochrony małoletnich, jego dominacja może prowadzić do uproszczonego obrazu doświadczeń młodych ludzi online, w którym pomijane są zarówno neutralne, jak i potencjalnie rozwojowe formy korzystania z technologii cyfrowych (Smahel et al., 2020). Biorąc pod uwagę to założenie, nierzadko podkreśla się potrzebę analizy i wspierania kluczowego elementu determinującego funkcjonowanie w cyberprzestrzeni, jakim są umiejętności cyfrowe i medialne. Ten rodzaj kompetencji i wiedzy ujmowany jest coraz częściej w sposób bardziej całościowy, uwzględniający nie tylko proste korzystanie z programów i e-usług, ale przede wszystkim wiedzę na temat mechanizmów kryjących się za logiką działania usług cyfrowych takich jak portale społecznościowe czy komunikatory.

W niniejszym rozdziale przyjęto szeroką perspektywę analizy umiejętności cyfrowych i wiedzy o świecie online, wychodząc z założenia, że kluczowe

znaczenie ma nie sam fakt korzystania z internetu, lecz jakość, świadomość i refleksyjność w użytkowaniu usług cyfrowych. Dzieci i młodzież funkcjonują w środowisku cyfrowym jednocześnie jako odbiorcy treści, uczestnicy relacji społecznych oraz twórcy materiałów cyfrowych, a każda z tych ról wiąże się z odmiennymi wymaganiami kompetencyjnymi (Staksrud i Livingstone, 2009). W ostatnich latach wyzwania te dodatkowo intensyfikuje rosnące znaczenie algorytmicznych rozwiązań oraz generatywnej sztucznej inteligencji, które w coraz większym stopniu kształtują dostępne treści i interakcje online (Pyżalski, 2024; Tomczyk, 2025).

W tym kontekście niniejszy rozdział skupia się na analizie samooceny umiejętności cyfrowych, realnego poziomu wiedzy dotyczącej mechanizmów funkcjonowania narzędzi cyfrowych w internecie online oraz znajomości narzędzi zapewniających bezpieczeństwo i wsparcie. Przyjęte ujęcie pozwala traktować kompetencje cyfrowe jako złożony konstrukt obejmujący elementy techniczne, poznawcze i społeczne (Pyżalski et al., 2023). W związku z tym w tej części opracowania przedstawiono wybrane aspekty kompetencji cyfrowych i wiedzy o świecie online wśród dzieci i młodzieży, koncentrując się na ich samoocenie, deklarowanych praktykach oraz realnym poziomie umiejętności dotyczących funkcjonowania w środowisku online. W kolejnych częściach rozdziału omawiane są:

- samoocena umiejętności cyfrowych uczniów, obejmująca kompetencje techniczne, umiejętności nawigacji oraz krytycznej oceny informacji w internecie;
- umiejętności komunikacyjne i interakcyjne, ze szczególnym uwzględnieniem doboru kanałów komunikacji, świadomości granic prywatności oraz zasad netykiety;
- umiejętności związane z tworzeniem i edytowaniem treści cyfrowych, w tym zdolność łączenia różnych form medialnych oraz zwiększania widoczności publikowanych materiałów;
- poziom wiedzy cyfrowej dotyczącej mechanizmów narzędzi cyfrowych w internecie, takich jak personalizacja treści, algorytmy, widoczność postów i praktyki marketingowe;
- znajomość i wykorzystywanie mechanizmów bezpieczeństwa oraz sposobów poszukiwania wsparcia w sytuacjach problemowych w internecie.

Taka struktura pozwala na szerokie ujęcie kompetencji cyfrowych z uwzględnieniem zarówno deklaratywnego poczucia umiejętności, jak i faktycznego rozumienia procesów zachodzących w środowisku cyfrowym.

Zgodnie z koncepcją kompetencji cyfrowych przyjętą w ramach międzynarodowego projektu ySKILLS umiejętności cyfrowe obejmują różne obszary kompetencji niezbędnych do bezpiecznego, krytycznego i efektywnego funkcjonowania w środowisku cyfrowym. W początkowym fragmencie niniejszego raportu uwzględniono dwa z nich, a więc umiejętności techniczne i nawigacji (*technical skills and information navigation*) oraz umiejętności oceny informacji (*evaluation skills*). Umiejętności techniczne oraz umiejętności nawigacji dotyczą kompetencji związanych z bezpiecznym i funkcjonalnym wykorzystaniem technologii cyfrowych, w tym z ochroną urządzeń i danych, zarządzaniem plikami w chmurze oraz skutecznym wyszukiwaniem i organizowaniem informacji w internecie. Z kolei ocena informacji odnosi się do umiejętności krytycznej analizy treści cyfrowych, obejmujących weryfikację wiarygodności i prawdziwości informacji oraz zdolność rozpoznawania zaufanych źródeł internetowych (Pyżalski et al., 2023). Poniżej zaprezentowano wyniki odnoszące się do poziomu obu wymienionych obszarów kompetencji w badanej próbie.

Wyniki badania wskazują, że respondenci najwyżej oceniają swoje podstawowe umiejętności techniczne, zwłaszcza w zakresie ochrony urządzeń cyfrowych. Ponad połowa badanych (57%) deklaruje, że zdecydowanie potrafi zabezpieczyć swoje urządzenie, przy czym odsetek ten jest wyraźnie wyższy w grupie 14-16 lat (61,9%) niż wśród młodszych uczniów (52,3%). Kompetencje związane z przechowywaniem danych w chmurze oraz korzystaniem z trybu prywatnego przeglądania są istotnie zróżnicowane wiekowo. Pełną znajomość przechowywania plików w chmurze deklaruje 34,4% starszych uczniów wobec 19,4% w grupie 10-13 lat. Podobnie, korzystanie z trybu incognito zdecydowanie potwierdza 37,8% respondentów w wieku 14-16 lat, podczas gdy w młodszej grupie odsetek ten wynosi 21,2%. Znacznie słabiej oceniane są kompetencje dotyczące krytycznej oceny informacji. Umiejętność sprawdzania prawdziwości informacji w internecie zdecydowanie deklaruje 32,6% starszych uczniów i jedynie 22,3% młodszych, natomiast ocenę wiarygodności stron internetowych – odpowiednio 31,3% i 23,1%. W obu przypadkach dominują odpowiedzi wskazujące na częściowe opanowanie tych umiejętności.

Analiza danych dotyczących umiejętności technicznych i nawigacji oraz umiejętności oceny informacji wykazała istotne statystycznie różnice między młodszą a starszą grupą uczniów w zakresie deklarowanych (autoewaluacji) kompetencji cyfrowych. Starsi uczniowie zdecydowanie częściej twierdzą, że potrafią korzystać z chmury, trybu prywatnego przeglądania oraz że wiedzą, jak

sprawdzać prawdziwość informacji i oceniać wiarygodność stron internetowych. Zatem wiek metrykalny znacząco różnicuje poczucie pewności uczniów we wskazanych obszarach. W praktyce oznacza to, że starsi uczniowie mają większe doświadczenie w korzystaniu z internetu, dlatego czują się pewniej w zakresie ochrony prywatności, przechowywania danych i oceny wiarygodności informacji, z kolei młodsi dopiero rozwijają tego rodzaju umiejętności.

Płeć różnicuje odpowiedzi uczniów, jednak zakres tych różnic zależy od wieku. W grupie młodszej istotne różnice pojawiły się w czterech obszarach: korzystaniu z trybu incognito ($p < 0,001$), korzystaniu z zaawansowanych funkcji wyszukiwania ($p < 0,01$), weryfikowaniu informacji ($p < 0,001$) oraz ocenie wiarygodności stron ($p < 0,001$). W wymienionych obszarach chłopcy częściej niż dziewczęta deklarują wyższą pewność swoich umiejętności.

W grupie starszej płeć odgrywa jeszcze większą rolę, a więc różnicuje odpowiedzi w pięciu z sześciu zagadnień: ochronie urządzenia ($p < 0,001$), korzystaniu z chmury ($p < 0,001$), trybie incognito ($p < 0,001$), weryfikowaniu informacji ($p < 0,001$) oraz ocenie wiarygodności stron ($p < 0,001$). Oznacza to, że wraz z wiekiem rośnie polaryzacja ocen między chłopcami a dziewczętami, szczególnie w kompetencjach technicznych i związanych z bezpieczeństwem online.

W analizie umiejętności komunikacyjnych i interakcyjnych uwzględniono trzy pozycje autoewaluacyjne odnoszące się do praktycznych kompetencji bezpieczeństwa i prywatności cyfrowej: ochrony urządzenia (np. PIN/biometria), przechowywania plików w chmurze (np. Google Drive/iCloud) oraz korzystania z trybu prywatnego przeglądania (np. incognito). Odpowiedzi umieszczone na skali nominalnej przekształcono do skali punktowej, w której „Raczej o mnie” kodowano jako 1 pkt, „Zdecydowanie o mnie” jako 2 pkt, a pozostałe kategorie odpowiedzi jako 0 pkt. Następnie zsumowano punkty z trzech pozycji, uzyskując wskaźnik łączny w zakresie 0–6 (wyższa wartość oznacza wyższą deklarowaną biegłość). Rozkład wyników sugeruje zróżnicowanie deklarowanych kompetencji: obserwuje się zarówno grupę respondentów o niskiej autoocenie (0–1 pkt), jak i istotny odsetek osób deklarujących wysoką pewność w odniesieniu do wszystkich trzech zachowań (6 pkt), przy jednoczesnej koncentracji odpowiedzi na wynikach pośrednich, co może wskazywać na selektywną własną ocenę w zakresie umiejętności komunikacyjnych i interakcyjnych zaprezentowanych na wykresie 3.1.

Wykres 3.1. Umiejętności komunikacyjne i interakcyjne



W podobny sposób obliczono odpowiedzi odnoszące się do samooceny umiejętności weryfikacji treści. Rozkład wyników zaprezentowany na wykresie 3.2 wskazuje na relatywnie niższą samoocenę tych umiejętności niż w pierwszym obszarze: największy odsetek badanych uzyskał 0 pkt (29,3%), co sugeruje brak deklarowanej pewności w każdym z trzech elementów, a kolejne kategorie niskie (1-2 pkt) również są liczne. Jednocześnie wynik maksymalny 6 pkt uzyskało zaledwie 12,2% respondentów, co pokazuje istnienie grupy osób deklarujących bardzo wysokie umiejętności informacyjne, ale nie jest to dominujący profil wśród badanych nastolatków.

Powyższe dane należy uzupełnić o dalsze składniki kompetencji medialnych i cyfrowych, w skład których wchodzi umiejętności komunikacyjne i interakcyjne oraz umiejętności tworzenia treści. Zgodnie z definicją wypracowaną w ramach projektu ySKILLS (Pyżalski et al., 2023) w niniejszym opracowaniu umiejętności komunikacyjne i interakcyjne odnoszą się do umiejętności doboru odpowiednich kanałów i narzędzi komunikacji w zależności od sytuacji, świadomości granic prywatności w udostępnianiu informacji o sobie oraz dojrzałości cyfrowej przejawiającej się w stosownym używaniu języka, emotikonów i środków ekspresji w komunikacji

online. Z kolei umiejętności tworzenia treści zawierają w sobie umiejętności związane z tworzeniem, edytowaniem i publikowaniem treści cyfrowych w różnorodnych formatach, a także z rozumieniem, w jaki sposób zapewnić ich widoczność i odbiór w środowisku internetowym. Na wykresie 3.3 przedstawiono wyniki poziomu kompetencji w obu wymienionych obszarach umiejętności w badanej próbie.

Wykres 3.2. Umiejętności tworzenia treści

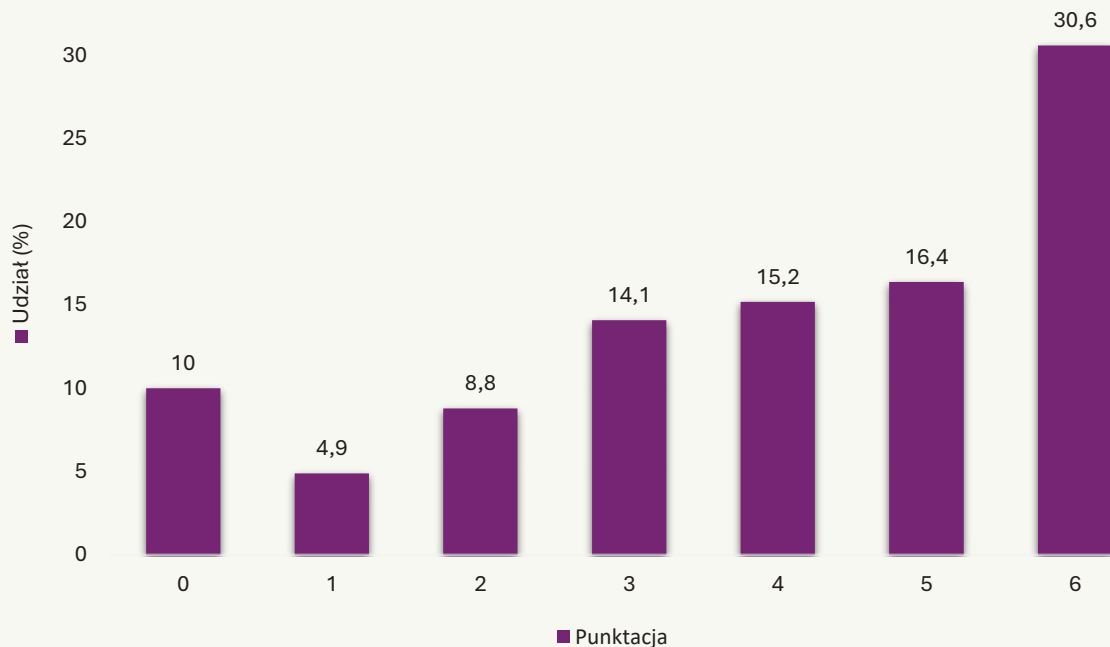


Wyniki autoewaluacji zaprezentowane na wykresie 3.3 wskazują na wyraźną koncentrację odpowiedzi w górnym zakresie skali (4-6 pkt), z dominantą na poziomie maksymalnym: 6 pkt, które uzyskało 30,6% badanych. Łącznie oceny 4-6 pkt stanowią 62,2%, co sugeruje, że większość respondentów postrzega swoje umiejętności komunikacyjne i interakcyjne w środowisku cyfrowym jako dobrze lub bardzo dobrze rozwinięte. Jednocześnie zauważalny pozostaje udział odpowiedzi niskich: 0-2 pkt, łącznie 23,7%, co sygnalizuje istnienie podgrupy deklarującej ograniczoną pewność w tym obszarze.

W odniesieniu do trzech analizowanych komponentów autoewaluacji (dobór kanału komunikacji adekwatnie do sytuacji; świadomość bezpiecznego udostępniania zdjęć i informacji o sobie w internecie; znajomość zasad netykiety dotyczących emotikonów, wielkich liter i skrótów) rozkład wyników przemawia za

generalnie wysokim poczuciem kompetencji w tym zakresie. Deklaracje wysokie można interpretować jako przekonanie respondentów o umiejętności dostosowania formy kontaktu do kontekstu (różnicowanie komunikacji formalnej i nieformalnej). Jednocześnie istotny odsetek samoocen niskich (0-2 pkt) wskazuje, że część badanych nie identyfikuje u siebie tych kompetencji w stopniu wystarczającym. W perspektywie interpretacyjnej tej autoewaluacji należy podkreślić, że badanie dotyczy samoopisu, a zatem wyniki odzwierciedlają przede wszystkim subiektywne odczucia dotyczące komunikacji cyfrowej, nie zaś bezpośrednio zweryfikowany poziom sprawności bazujący na testach wiedzy i umiejętności (Tomczyk, 2023). Rozkład z wyraźnym przechyłem ku górnym progom może współwystępować zarówno z realnie wysokimi kompetencjami, jak i z typowymi dla autoewaluacji mechanizmami zawyżania ocen, co należy mieć na względzie, analizując niniejsze wyniki badań. Z punktu widzenia wyzwań odnoszących się do praktycznej warstwy pedagogiki mediów zasadne wydaje się objęcie wsparciem przede wszystkim respondentów deklarujących najniższy poziom kompetencji, ze szczególnym uwzględnieniem obszaru bezpieczeństwa udostępniania treści oraz dopasowania kanału i stylu komunikatu do sytuacji.

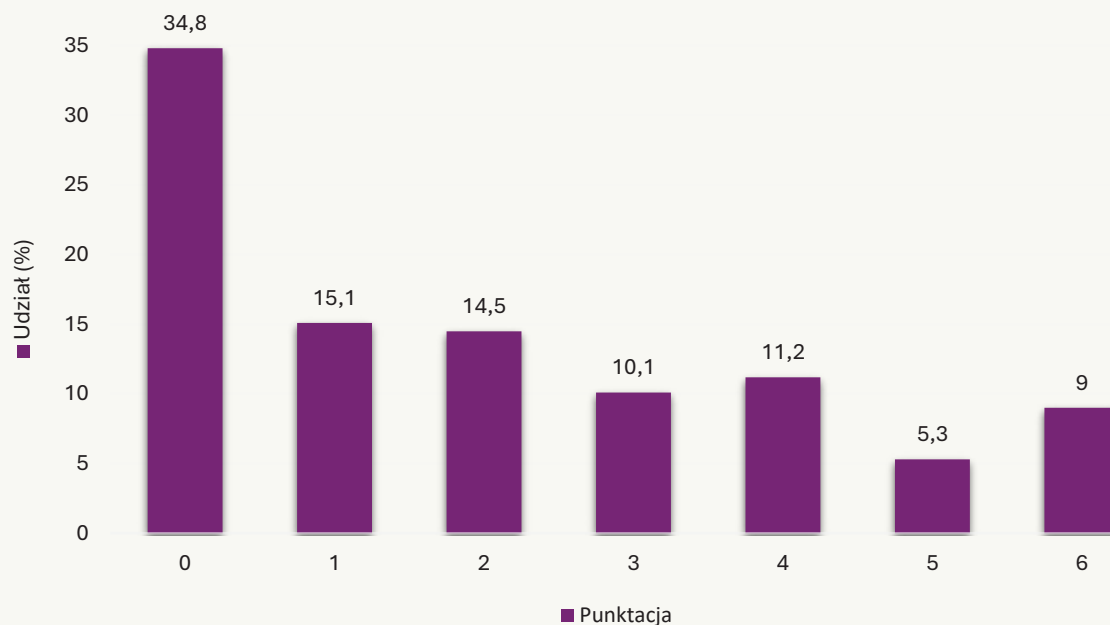
Wykres 3.3. Umiejętności komunikacyjne i interakcyjne



Na podstawie danych zaprezentowanych na wykresie 3.4 autoewaluacja umiejętności tworzenia treści cyfrowych wskazuje na wyraźne przesunięcie rozkładu ku dolnym wartościom skali. Najczęściej osiągnięto 0 pkt (34,8%), **a łącznie wyniki 0-2 pkt obejmują aż 64,4% odpowiedzi**, co sugeruje niskie poczucie kompetencji w obszarze kreacji i pracy produkcyjnej z wykorzystaniem ICT (Information and Communication Technology, technologie informacyjne i komunikacyjne). Oceny wysokie (4-6 pkt) pojawiają się relatywnie rzadko (25,5%), a deklaracje maksymalne (6 pkt) stanowią jedynie 9,0%, co potwierdza, że tylko mniejsza część badanych postrzega siebie jako osoby sprawne w tworzeniu i upowszechnianiu treści.

W tym świetle respondenci rzadziej przypisują sobie umiejętność komponowania nowych materiałów łączących różne formy cyfrowe (np. obraz, dźwięk i wideo), jak również umiejętności edycyjne związane z obróbką obrazów, muzyki i filmów. Ograniczona jest także samoocena dotycząca działań zwiększających widoczność publikowanych treści, co można wiązać z brakiem pewności w zakresie mechanizmów dystrybucji i docierania do odbiorców w środowisku online. Całościowo wyniki sugerują przewagę postawy odbiorczej nad wytwórczą oraz są w pełni zgodne z trendem zaobserwowanym w badaniach z poprzedniej edycji EU Kids Online w Polsce (Pyżalski et al., 2019).

Wykres 3.4. Umiejętności tworzenia treści



Wyniki badania wskazują, że respondenci relatywnie wysoko oceniają swoje kompetencje komunikacyjne w środowisku cyfrowym, zwłaszcza w zakresie doboru odpowiednich narzędzi komunikacji. Ponad połowa badanych (56,4%) deklaruje, że zdecydowanie wie, jakiego medium użyć w danej sytuacji, przy czym odsetek ten jest wyższy w grupie 14-16 lat (59,9%) niż wśród młodszych uczniów (53,1%). Stosunkowo wysokie są również deklaracje dotyczące bezpiecznego udostępniania informacji i zdjęć w internecie. Pełną świadomość w tym zakresie deklaruje 50,8% starszych respondentów wobec 37,5% w grupie 10-13 lat. Niżej oceniane są kompetencje związane z normami komunikacji online, takimi jak stosowanie emotikonów, wielkich liter czy skrótów językowych. Jedynie 33,9% badanych zdecydowanie deklaruje znajomość tych zasad, przy wyraźnie wyższym odsetku w starszej grupie wiekowej (44,3%). W obszarze tworzenia i edycji treści cyfrowych (łączenie różnych form medialnych oraz edycja obrazów, muzyki i filmów) dominują odpowiedzi wskazujące na częściowe lub umiarkowane kompetencje. Zdecydowaną biegłość w tworzeniu złożonych treści cyfrowych deklaruje 26,2% starszych uczniów wobec zaledwie 8,9% młodszych, natomiast w zakresie edycji treści cyfrowych – odpowiednio 32,6% i 23,3%. Najbardziej zróżnicowane odpowiedzi dotyczą umiejętności zwiększania zasięgu publikowanych treści. Jedynie około 1/5 badanych (20,4%) deklaruje pełną znajomość mechanizmów umożliwiających dotarcie do szerokiego grona odbiorców, przy czym również w tym obszarze kompetencje istotnie rosną wraz z wiekiem.

Analizując dane, zauważono również, że w obszarze tworzenia treści cyfrowych różnice są zdecydowanie bardziej wyraźne i konsekwentnie istotne statystycznie. Pytania dotyczące łączenia multimediów ($p < 0,001$), edycji treści cyfrowych ($p < 0,001$) oraz zwiększania zasięgu publikacji ($p < 0,001$) wskazują jednoznacznie na przewagę starszych uczniów w zakresie bardziej zaawansowanych i technicznych umiejętności produkcyjnych. **Podsumowując, umiejętności podstawowe (komunikacja i netykieta) pozostają podobne w obu grupach wiekowych, natomiast umiejętności zaawansowane (tworzenie i edycja treści) wykazują silną i statystycznie istotną przewagę grupy starszej.**

Analiza wykazała, że w grupie młodszych uczniów różnice między chłopcami i dziewczętami są minimalne. Tylko w jednym obszarze dotyczącym edycji treści cyfrowych dziewczęta deklarują nieco wyższe umiejętności ($p < 0,05$). Pozostałe umiejętności pozostają na zbliżonym poziomie, co sugeruje, że w młodszym wieku płeć nie odgrywa znaczącej roli w kształtowaniu podstawowych umiejętności komunikacyjnych i interakcyjnych oraz umiejętności tworzenia treści. Z kolei w grupie starszych uczniów widoczne są już wyraźne różnice. Dziewczęta

i chłopcy różnią się m.in. w zakresie doboru odpowiedniego medium komunikacyjnego ($p < 0,001$), stosowania zasad netykiety ($p < 0,001$), tworzenia treści ($p < 0,05$) oraz budowania zasięgów publikacji ($p < 0,05$). Oznacza to, że dopiero z wiekiem pojawia się większa specjalizacja i wyraźniejsze zróżnicowanie sposobów korzystania z narzędzi cyfrowych między płciami.

Wyniki dotyczące realnego poziomu wiedzy cyfrowej wskazują na jej zróżnicowany poziom wśród badanych (12-16 lat). Respondenci relatywnie słabo rozumieją mechanizmy widoczności treści i marketingu w mediach społecznościowych. Część z nastolatków poprawnie identyfikuje rolę hashtagów oraz fakt, że firmy płacą zwykłym użytkownikom za promowanie produktów. Jednocześnie wyraźnie słabsza wiedza ujawnia się w obszarze algorytmicznego porządkowania informacji, zarówno w wyszukiwarkach, jak i w mediach społecznościowych, gdzie znaczna część badanych błędnie interpretuje kolejność prezentowanych treści lub deklaruje niepewność w tej tematyce. **Wysoki odsetek odpowiedzi „Nie jestem pewien/pewna” w niemal wszystkich pytaniach sugeruje, że wiedza ta ma często charakter intuicyjny, a nie ugruntowany, co wskazuje na potrzebę systematycznej edukacji w zakresie krytycznego rozumienia działania platform cyfrowych.** Szczegółowe zestawienie odpowiedzi z testu wiedzy zaprezentowano w tabeli 3.1.

Tabela 3.1. Wiedza cyfrowa

Wiedza cyfrowa	Zdecydowanie prawda (%)	Zdecydowanie nieprawda (%)	Nie jestem pewien/na (%)
Pierwszy wynik wyszukiwania w internecie (np. w Google lub Bing) zawsze jest najlepszym źródłem informacji	32,3	16,7*	51,0
Każdy otrzymuje te same informacje, kiedy wyszukuje coś w internecie	42,7	16,7*	40,6
Samo polubienie lub udostępnienie postu, może mieć negatywny wpływ na innych	32,4*	30,3	37,3
Pierwszy post, jaki osoba widzi w mediach społecznościowych, to najnowsza rzecz opublikowana przez osobę z ich listy znajomych	25,3	34,6*	40,1
Używanie hashtagów (#) zwiększa widoczność posta	53,9*	10,5	35,6
Firmy płacą zwykłym ludziom (tj. osobom, które nie są influencerami ani celebrytami) za używanie ich produktów w filmach i treściach, które tworzą	27,5*	34,2	38,3

N = 1130 (w wieku 12-16 lat); * poprawne odpowiedzi zostały pogrubione w tabeli

W kolejnym etapie analizy przeliczono na punkty odpowiedzi respondentów; za każdą poprawną odpowiedź przyznawano 1 pkt, natomiast za odpowiedź błędną lub brak odpowiedzi – 0 pkt. Skala obejmowała 6 pytań, co oznacza, że łączny wynik mógł przyjmować wartości od 0 pkt do 6 pkt. Pytania dotyczyły wiedzy i rozumienia mechanizmów funkcjonowania informacji w środowisku cyfrowym, w szczególności: jakości wyników wyszukiwania internetowego, personalizacji treści online, wpływu interakcji w mediach społecznościowych, zasad wyświetlania postów, roli hashtagów w zwiększaniu widoczności treści oraz praktyk marketingowych polegających na angażowaniu zwykłych użytkowników w promocję produktów. Rozkład punktacji zaprezentowany na wykresie 3.5 potwierdza niski poziom wiedzy cyfrowej badanych: 62,9% respondentów uzyskało 0-2 pkt, w tym 12,5% nie zdobyło żadnego punktu. **Wyniki wysokie są rzadkie: jedynie 14,5% osiągnęło co najmniej 4 pkt na 6 pkt, a maksymalny wynik wystąpił marginalnie (1,3%). Świadczy to o fragmentarycznym rozumieniu mechanizmów dotyczących procesów informacyjnych w środowisku cyfrowym** i wskazuje na potrzebę pilnego wzmocnienia kompetencji cyfrowych i medialnych w analizowanym obszarze.

Wykres 3.5. Wiedza cyfrowa



N = 1131 (w wieku 12-16 lat)

Analizując szczegółowo sumę punktów z testu wiedzy, zauważa się, że istnieje istotne statystycznie zróżnicowanie wyników testu wiedzy cyfrowej ze względu na wiek badanych ($p = 0,015$). Oznacza to, że poziom rozumienia mechanizmów funkcjonowania informacji w środowisku cyfrowym nie jest jednorodny w analizowanych grupach wiekowych. Zgromadzone wyniki uwiadcniają tendencję, że wraz z wiekiem następuje stopniowe zwiększanie się wiedzy cyfrowej, choć samo dojrzewanie nie gwarantuje automatycznie jej wysokiego poziomu. Ponadto zauważono, że płeć istotnie różnicuje wyniki testu wiedzy cyfrowej ($p < 0,001$). Średnia punktacja chłopców jest istotnie wyższa niż dziewcząt, a zaobserwowany efekt jest istotny statystycznie. Zestawiając wyniki EU KIDS Online z wynikami ySKILLS, zauważa się, że chłopcy uzyskują przeciętnie wyższe wyniki w testach wiedzy dotyczącej funkcjonowania internetu i technologii cyfrowych. Jednocześnie autorzy raportu ySKILLS wskazują, że różnice te mogą być powiązane z odmiennymi wzorcami korzystania z technologii i większą pewnością w obszarach technicznych wśród chłopców, przy czym zależności te mają charakter złożony i nie powinny być interpretowane w kategoriach prostych różnic kompetencyjnych między płciami (Pyżalski et al., 2023).

Paradoksalnie wśród osób dorastających w środowisku stałej obecności technologii cyfrowych aż **2/3 badanych (62,9%)** uzyskało jedynie **0-2 pkt** w teście wiedzy dotyczącej podstawowych mechanizmów funkcjonowania informacji online, a **12,5%** nie udzieliło ani jednej poprawnej odpowiedzi. Wyniki te pokazują, że intensywne korzystanie z mediów cyfrowych nie przekłada się automatycznie na ich **krytyczne i refleksyjne rozumienie**, co podważa potoczne przekonanie o „naturalnych” kompetencjach cyfrowych młodego pokolenia.

Uzupełniając dane dotyczące wiedzy cyfrowej, analiza odpowiedzi zaprezentowana w tabeli 3.2 wskazuje, że badani najczęściej deklarują znajomość oraz korzystanie z narzędzi uruchamianych doraźnie w konkretnej sytuacji, takich jak blokowanie użytkowników czy zgłaszanie niewłaściwych treści. Są to mechanizmy interwencyjne, które pozwalają szybko przerwać niepożądany kontakt lub zasygnalizować nadużycie platformie, w przeciwieństwie do rozwiązań wymagających wcześniejszej konfiguracji i planowania (np. ustawień prywatności). Wyraźnie rzadziej wykorzystywane są natomiast bardziej sformalizowane formy

wsparcia, obejmujące centra pomocy, infolinie lub czaty, mimo że znaczna część badanych deklaruje ich rozpoznawalność.

Tabela 3.2. Znajomość mechanizmów zgłaszania problemów i poszukiwania sposobów pomocy online

Mechanizm/sposób	Nie, nie widziałem/am (%)	Tak, widziałem/am, ale nie używałem/am (%)	Tak, użyłem/am (%)	Nie wiem, co to jest (%)
Przycisk blokowania (do blokowania użytkowników)***	14,1	31,4	51,2	3,3
Przycisk „Zgłoś” lub podobny (aby poinformować kogoś, że jesteś źle traktowany w internecie lub w internecie znajdują się niewłaściwe treści)***	10,2	37,5	50,1	2,2
Centrum pomocy lub link do infolinii lub czatu (aby skontaktować się z osobą, która może Ci pomóc)***	29,1	52,5	11,6	6,8

$N = 1348$ (w wieku 10-16 lat); różnice między grupami: *** $p < 0,001$

Analizując deklaracje w zakresie znajomości sposobów zgłaszania problemów i poszukiwania pomocy online, należy zaznaczyć, że wraz z wiekiem zmienia się poziom doświadczenia i znajomości narzędzi bezpieczeństwa dostępnych w mediach społecznościowych i na platformach gamingowych. Starsi respondenci częściej deklarowali korzystanie z tych funkcji lub kontakt z nimi, podczas gdy młodsi częściej wskazywali brak kontaktu lub wiedzy. Jednocześnie nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w odpowiedziach dotyczących funkcji bezpieczeństwa ze względu na płeć ($p > 0,05$) we wszystkich trzech analizowanych obszarach zaprezentowanych w tabeli 3.2.

Wnioski i rekomendacje

Analiza danych przedstawionych w tym rozdziale pozwala na sformułowanie następujących wniosków i rekomendacji:

1. Zauważalna jest wyraźna rozbieżność między intensywnym korzystaniem z technologii cyfrowych przez dzieci i młodzież (wyrażanym m.in. poprzez

czas ekranowy; zob. Tomczyk i Selmanagic Lizde, 2023) a poziomem ich realnych kompetencji cyfrowych, szczególnie w obszarach dotyczących bezpieczeństwa cyfrowego. Choć znaczna część badanych deklaruje wysoką pewność w zakresie podstawowych praktyk komunikacyjnych i interakcyjnych online, to jednocześnie wyniki testów wiedzy cyfrowej ujawniają niski poziom rozumienia mechanizmów związanych z dystrybucją informacji w środowisku cyfrowym. Dotyczy to zwłaszcza algorytmicznego porządkowania treści, personalizacji wyników wyszukiwania oraz ekonomicznych i marketingowych uwarunkowań widoczności treści. **Wyniki te potwierdzają, że samo dorastanie w środowisku cyfrowym nie prowadzi automatycznie do nabycia umiejętności dotyczących rozumienia procesów informacyjnych, a powszechne przekonanie o „naturalnych” umiejętnościach cyfrowych młodego pokolenia po raz kolejny nie znajduje potwierdzenia empirycznego.**

2. Należy odnotować **selektywny charakter rozwoju kompetencji cyfrowych, polegający na przewadze umiejętności odbiorczych i komunikacyjnych nad kompetencjami twórczymi oraz poznawczymi.** Badani relatywnie wysoko oceniają swoje umiejętności w zakresie komunikacji online, netykiety czy doboru kanałów kontaktu, natomiast znacznie rzadziej deklarują umiejętności związane z tworzeniem, edytowaniem i świadomym upowszechnianiem treści cyfrowych. Może to świadczyć o utrwalaniu się modelu użytkownika pasywnego, skoncentrowanego na konsumpcji treści, a nie na ich refleksyjnej produkcji i analizie. Z perspektywy edukacji medialnej jest to zjawisko niepokojące, gdyż ogranicza rozwój sprawczości cyfrowej i zdolności rozumienia procesów zachodzących w głębszych obszarach środowiska online.
3. Istnieją istotne różnicowania wiekowe i płciowe, przy czym wiek w większym stopniu różnicuje poziom deklarowanych i realnych kompetencji niż płeć. Starsi uczniowie częściej deklarują wyższą pewność w zakresie bezpieczeństwa, weryfikacji informacji oraz tworzenia treści, jednak nawet w tej grupie poziom wiedzy cyfrowej pozostaje niski w wybranych obszarach. Różnice płciowe ujawniają się przede wszystkim w obszarach technicznych i informacyjnych, co może być związane z odmiennymi wzorcami korzystania z technologii oraz różnym poziomem pewności siebie, a niekiedy z faktycznymi kompetencjami.

4. Szczególnie niepokojącym wnioskiem jest niski poziom wiedzy dotyczącej mechanizmów bezpieczeństwa i wsparcia online. Zebrane dane pozwalają stwierdzić, że młodzi użytkownicy internetu funkcjonują w dużej mierze w logice samodzielnego radzenia sobie z problemami, bez pełnego korzystania z wszystkich dostępnych ścieżek wsparcia. Z perspektywy systemowej oznacza to konieczność nie tylko zwiększania widoczności narzędzi pomocowych, ale także budowania zaufania do instytucjonalnych form wsparcia online w trakcie występowania ewentualnych sytuacji problemowych.
5. W świetle uzyskanych wyników rekomenduje się wyraźne wzmocnienie edukacji medialnej i cyfrowej, rozumianej nie jako jednorazowe działania profilaktyczne, lecz jako proces systematyczny, spiralny i dostosowany do etapu rozwojowego (Martinez Castro et al., 2025). Działania te powinny wykraczać poza proste instrukcje bezpieczeństwa i koncentrować się na rozwijaniu złożonych kompetencji: krytycznej analizy informacji, rozumienia algorytmów i modeli biznesowych platform, umiejętności twórczego i odpowiedzialnego działania online.

Bibliografia

- Martinez Castro, D. F., Helsper, E. J., d'Haenens, L., Vissenberg, J., Edisherashvili, N., Pusepp, M., Tomczyk, Ł., Kielar, I., Martínez, G., Garmendia, M., Larrañaga, N., Casado, M. A., Irani, F., Maksniemi, E., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., Tiihonen, S., Sormanen, N., Wilska, T.-A. (2025). *Synthesis of evaluation studies of media literacy and digital skills interventions*. KU Leuven, REMEDIS. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15464604>
- Pyżalski, J. (2024). Digital Skills in Contemporary Schools – Where We Are and Where We Should Go. W: Ł. Tomczyk (red.), *New Media Pedagogy: Research Trends, Methodological Challenges, and Successful Implementations. Second International Conference, NMP 2023, Cracow, Poland, November 21–23, 2023, Revised Selected Papers* (s. 75-84). https://doi.org/10.1007/978-3-031-63235-8_5
- Pyżalski, J., Walter, N., Iwanicka, A., Bartkowiak, K. (2023). *Wyniki badań ySKILLS 2 fala (2022) Polska*. KU Leuven, ySKILLS. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7554476>
- Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, K. (2019). *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Olafsson, K., Livingstone, S., Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 coun-*

- tries. EU Kids Online, London School of Economics and Political Science. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Staksrud, E., Livingstone, S. (2009). Children and online risk, *Information, Communication & Society*, 12(3), 364-387. <https://doi.org/10.1080/13691180802635455>
- Tomczyk, Ł. (2023). Pomiar kompetencji cyfrowych – dziesięć najczęstszych wyzwań metodologicznych, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 620(5), 49-58. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0053.6037>
- Tomczyk, Ł. (2025). AI in Education – Mapping Theoretical Frameworks for Digital Literacy: DigComp 2.2, AI Literacy Competency Framework, AI Literacy TPACK, the Machine Learning Education Framework, the UNESCO AI Competency Framework for and Teachers and Other Innovative Approaches. W: Ł. Tomczyk (red.), *New Media Pedagogy: Research Trends, Methodological Challenges, and Successful Implementations. Second International Conference, NMP 2023, Cracow, Poland, November 21–23, 2023, Revised Selected Papers* (s. 173-191). https://doi.org/10.1007/978-3-031-95627-0_12
- Tomczyk, Ł., Selmanagic Lizde, E. (2023). Is real screen time a determinant of problematic smartphone and social network use among young people? *Telematics and Informatics*, 82, artykuł 101994. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2023.101994>



4. Doświadczanie ryzyk online oraz korzystanie ze wsparcia i edukacji związane z ryzykami

Jacek Pyżalski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
<https://orcid.org/0000-0001-5817-276X>

Dominującą obecnie narracją w odniesieniu do używania internetu przez młodych ludzi jest ta, która koncentruje się wyłącznie na sferze różnego rodzaju ryzyk powiązanych z tym zjawiskiem. W efekcie często gubimy z oczu ten obszar wykorzystania internetu, który może być dla młodych ludzi korzystny (Pyżalski, 2016, 2017, 2025). Na początku tego rozdziału należy więc wskazać, że nasza perspektywa używania technologii przez młodych ludzi i postrzegania innych elementów z tym związanych jest znacznie szersza i uwzględnia pełne spektrum zachowań o korzystnym, neutralnym i ryzykownym charakterze (podobne podejście przyjęli m.in. Dębski et al., 2025).

Warto zatem, czytając dane zawarte w tym rozdziale, zauważyć, że różnego rodzaju ryzykowne zjawiska dotyczą zwykle mniejszości młodych ludzi, a znaczny odsetek młodej populacji (na który często nie zwraca się uwagi) tych problemów nie doświadcza. Jednak w strukturze naszej publikacji obecny rozdział koncentruje się właśnie na ryzykach i na poszukiwaniu wsparcia w kontekście ich doświadczania.

Warto zacząć nasze rozważania od specyfiki ryzyk, które mogą być doświadczane przez młodych ludzi w środowisku cyfrowym.

W przypadku internetu młody człowiek dalej może pełnić rolę **odbiorcy**, ale jest także **uczestnikiem** relacji rówieśniczych lub relacji z dorosłymi online oraz **aktorem**, który inicjuje tworzenie treści lub kontakty z innymi w sieci (Staksrud i Livingstone, 2009). Każda z tych ról może nieść za sobą doświadczenia, które można nazwać ryzykownymi. Należy to rozumieć w ten sposób, że kolejne ryzyka mają swoją specyfikę związaną z poszczególnymi rolami. Rola odbiorcy związana jest z dostępem do określonych treści (tzw. szkodliwych treści), które mogą mieć charakter przemocowy, pornograficzny lub antyspołeczny (np. zachęcać do zachowań antyzdrowotnych). Takie treści mogą także wiązać się z nadużyciami komercyjnymi wobec osób małoletnich (np. nieodpowiednie reklamy do nich kierowane).

Z kolei rola uczestnika wiąże się kontaktami online z innymi osobami. Zatem ryzyko wynika z interakcji z drugim człowiekiem, który może być przykładowo sprawcą agresji elektronicznej wobec użytkownika (Pyżalski, 2022) lub może być dorosłym, który uwodzi dziecko (grooming).

Ostatni okres (w szczególności trzy ostatnie lata) coraz bardziej ujawnia, że rosnący odsetek treści, z którymi odbiorcy mają kontakt w internecie, ale coraz częściej także pozorne relacje online, np. w portalach społecznościowych, bazują na automatycznych oddziaływaniach generatywnej sztucznej inteligencji, np. botów (Ng i Carley, 2025; Wojcik et al., 2018).

Wreszcie ryzyka młodych ludzi wynikać mogą z sytuacji, gdy oni sami podejmują działania krzywdzące innych lub łamiące prawo online (np. uprawiają hazard, są sprawcami agresji elektronicznej lub propagują działania ryzykowne bądź antyspołeczne).

Przedstawioną wyżej typologię ryzyk (wyodrębnioną ze względu na rolę użytkownika) sieć EU Kids Online stosowała także we wcześniejszych odsłonach badania kwestionariuszowego, którego najnowsza fala prezentowana jest w tej publikacji (Pyżalski et al., 2019; Smahel et al., 2020). Należy tu jednak zauważyć, że ostatnie lata przyniosły poszerzenie koncepcji ryzyk o kwestie związane z łamaniem praw młodych ludzi w środowisku online w szczególności w kontekście działania providerów usług cyfrowych (Livingstone i Stoilova, 2021).

W tym rozdziale przyglądamy się kolejno wybranym danym związanym z ryzykami, tj.:

- przekonaniom i doświadczeniom młodych ludzi związanych z ryzykami w internecie,

- częstotliwości kontaktu z wybranymi treściami szkodliwymi,
- poszukiwaniu wsparcia związanego z ryzykownymi sytuacjami online (rozmawianie z innymi ludźmi o trudnych wydarzeniach online oraz zapotrzebowanie na edukację medialną związaną z profilaktyką określonych ryzyk i wynikających z nich konsekwencji).

Przekonania związane z bezpieczeństwem i funkcjonowaniem online

W pierwszej kolejności warto przyjrzeć się wybranym przekonaniom i doświadczeniom młodych ludzi odnoszącym się do używania internetu i poczucia bezpieczeństwa związanym z funkcjonowaniem online i relacjami w środowisku cyfrowym (tabela 5.1).

Tabela 5.1. Przekonania i doświadczenia dotyczące internetu

Przekonania/doświadczenia	Cała próba (%)	10-13 lat (%)	14-16 lat (%)
W internecie czuję się bezpiecznie	31,2	30,2	32,2
Uważam, że w internecie ludzie są życzliwi i pomocni	15,8	14,0*	17,7*
Wiem, co zrobić, jeśli w internecie ktoś zachowuje się w sposób, który mi się nie podoba	58,5	58,3	58,8
W internecie jest mi łatwiej być sobą niż w kontaktach twarzą w twarz	23,1	21,4	24,9
W internecie rozmawiam z ludźmi o innych sprawach niż w czasie spotkań twarzą w twarz	21,8	18,1***	25,9***
W internecie rozmawiam o sprawach osobistych, o których nie mówię w kontaktach twarzą w twarz	9,2	6,8***	11,8***
W internecie czuję się mocny/a	17,2	17,5	16,9

$N = 1502$; różnice między grupami: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Zestawienie wskazuje, że w całej próbie internet nie był powszechnie postrzegany jako przestrzeń sprzyjająca poczuciu komfortu i bezpieczeństwa. Jedynie ok. 1/3 młodych osób deklarowała, że czuła się w internecie bezpiecznie (31,2%), a jeszcze mniej oceniało, że ludzie w sieci są życzliwi i pomocni

(21,8%). Oznacza to, że dominujący obraz doświadczeń online nie jest u większości młodych ludzi pozytywny, co prawdopodobnie ma związek z różnego rodzaju negatywnymi doświadczeniami, których doświadczyli w środowisku online.

Jednocześnie wskaźniki deklarowanej sprawczości online w kontekście reagowania na ryzyko są relatywnie wysokie. Przykładowo niemal 60% respondentów wskazywało, że wiedzieli, co zrobić, jeśli ktoś w internecie zachowywał się w sposób nieakceptowany. W praktyce może to oznaczać, że wielu młodych użytkowników wchodziło w środowisko online z repertuarem strategii zaradczych (np. unikanie kontaktu, blokowanie, zgłaszanie, zmiana ustawień), co może częściowo kompensować brak silnego poczucia bezpieczeństwa czy pozytywnego klimatu relacyjnego. Innymi słowy: sieć była częściej przestrzenią, w której „trzeba umieć sobie radzić”, niż przestrzenią, w której „po prostu jest zwykle dobrze”.

Wskaźniki dotyczące autentyczności i ekspresji były znów relatywnie niższe (w kontekście rozumienia internetu jako środowiska innego niż środowisko offline). Niespełna 1/4 badanych deklarowała, że w internecie było im łatwiej być sobą niż w kontaktach twarzą w twarz (23,1%), a 17,2% – że w sieci czuli się „mocni”. Podobnie umiarkowane były odpowiedzi wskazujące na różnice tematyczne między rozmowami online i offline (21,8%). Szczególnie niska była natomiast deklaracja ujawniania w internecie spraw osobistych, o których nie mówi się twarzą w twarz (9,2%), co sugeruje, że – wbrew potocznym wyobrażeniom – internet nie był dla większości badanych podstawową przestrzenią intymnych zwierzeń.

Niektóre przedstawione tu pytania były także wykorzystywane w fali badań realizowanych w 2018 r. (Pyżalski et al., 2019). Choć stosowaliśmy nieco inną kafeterię, to w obecnej edycji niższy jest odsetek młodych ludzi, którzy mówią online o innych sprawach lub zwierzają się z rzeczy, których nie mówią offline. Można ten wynik (jednak bardzo ostrożnie) traktować jako przejaw coraz bardziej normalizującego się internetu jako środowiska, które nie jest odrębne od funkcjonowania młodych ludzi w środowiskach tradycyjnych (offline).

Łącznie wyniki zwizualizowane w tabeli 5.1 wspierają interpretację, że doświadczenie online miało w badanej grupie charakter bardziej pragmatyczny, bez idealizowania internetu jako medium i środowiska, gdzie młodzi ludzie funkcjonują. Jak już wskazano wyżej, młodzi ludzie rzadko opisywali internet jako bezpiecz-

ny i pełen życzliwych użytkowników, ale częściej wskazywali na kompetencje pozwalające im na reagowanie w sytuacjach trudnych. W tym sensie funkcjonowanie w sieci wydawało się opierać nie tyle na zaufaniu do środowiska, ile na poczuciu kontroli oraz umiejętności zarządzania ryzykiem.

W wartościach czterech na siedem wskaźników nie odnotowano istotnych różnic między młodszymi (10-13 lat) i starszymi (14-16 lat) respondentami – dotyczy to m.in. poczucia bezpieczeństwa w internecie (30,2% vs. 32,2%), przekonania, że „wiem, co zrobić, jeśli ktoś zachowuje się w sposób, który mi się nie podoba” (58,3% vs. 58,8%) oraz poczucia „mocy” w internecie (17,5% vs. 16,9%). Statystycznie istotne różnice pojawiają się natomiast w obszarze funkcji komunikacyjnych internetu i ich odczuwanej odmienności wobec relacji twarzą w twarz. Starsi istotnie częściej deklarowali, że online rozmawiają z ludźmi o innych sprawach niż podczas kontaktów bezpośrednich (25,9% vs. 18,1%; $p < 0,001$), a także że w internecie poruszają sprawy osobiste, o których nie mówią twarzą w twarz (11,8% vs. 6,8%; $p < 0,001$). Dodatkowo, choć różnica jest mniejsza, to starsi częściej postrzegają środowisko online jako bardziej życzliwe i pomocne (17,7% vs. 14,0%; $p < 0,05$). Wskazuje to, że wraz z wiekiem uczestnika internet częściej staje się trochę częściej przestrzenią komunikacji, która realizowana jest nieco inaczej niż offline – zarówno w sensie tematów rozmów, jak i gotowości do ujawniania treści osobistych – podczas gdy poczucie sprawczości i bezpieczeństwa pozostaje na zbliżonym poziomie w obu grupach. Warto jednak przypomnieć, że taka odmienna komunikacja w kontekście wszystkich badanych dotyczy jedynie wyraźnej mniejszości młodych ludzi.

Doświadczanie ryzyk online

Ryzyka online analizujemy, zaczynając od odpowiedzi na bardzo ogólne pytanie o doświadczenie w internecie czegoś, co sprawiło, że respondent poczuł się zmartwiony lub smutny. Warto zauważyć, że pytanie to dotyczy szerokiego zakresu ryzyk, które mogą być związane z rolą zarówno odbiorcy (omówioną już wyżej), jak i uczestnika, a nawet w niektórych przypadkach aktora (gdy młody człowiek był „współtwórcą” takiej sytuacji).

Rozkład odpowiedzi przedstawiony w tabeli 5.2 sugeruje, że doświadczenia „niepokojące” lub „irytujące” były w jakimś zakresie udziałem większości respondentów. Równoległe dosyć duża grupa (więcej niż co piąta osoba) wskazała, że tego typu sytuacji w ciągu dwunastu miesięcy poprzedzających badanie nie do-

świadczyła. Warto także podkreślić, że zdarzenia takie tylko u części przyjmowały formę częstą i przez to zapewne bardziej dla nich obciążającą. Jeśli potraktować deklaracje zgodnie z logiką pytania („W ciągu ostatniego roku choć raz”), to **ok. 3/4 badanych (74,4%)** wskazało jakąś częstość wystąpienia takiego zdarzenia (tj. wszystkie odpowiedzi poza „Nigdy” i „Nie jestem pewien/pewna”). Jednocześnie dominował poziom rzadki: największa grupa to osoby odpowiadające „**Prawie nigdy**” (**39,2%**), co można czytać jako sygnał, że niepokój czy zdenerwowanie pojawiały się, ale sporadycznie, i raczej nie mogą być traktowane jako codzienne doświadczenie większości młodych ludzi. Mały tu więc z jednej strony powszechność, z drugiej zaś wskazanie, że trudne i awersyjne doświadczenia nie mogą być uznawane za kluczowy element doświadczeń online większości badanych, jak jest to często przedstawiane w medialnych przekazach.

Tabela 5.2. Awersyjne doświadczenia w internecie w ciągu roku poprzedzającego badanie (coś, co „sprawiło, że poczułeś/aś się zmartwiony/a, nieswojo, smutno, przestraszony/a, lub wolałbyś/aś tego nie zobaczyć”)

Częstotliwość doświadczenia sytuacji	Cała próba (%)	10-13 lat (%)	14-16 lat (%)
Nigdy	21,9	22,3	21,5
Prawie nigdy	39,2	36,5	39,2
Co najmniej raz w miesiącu	15,8	13	18,9
Co najmniej raz w tygodniu	11,0	11,8	10,2
Codziennie lub prawie codziennie	5,3	5,2	5,3
Kilka razy dziennie	3,0	2,7	3,4
Nie jestem pewien/pewna	3,7	3,3	4,2

N = 1295 (bez odpowiedzi „Nie wiem”, „Wolę nie odpowiadać”)

Musimy jednak zwrócić uwagę na drugą część rozkładu, bo ona mówi o grupie bardziej narażonej: ponad 19% badanych deklarowało, że takie sytuacje zdarzały się **co najmniej raz w tygodniu lub częściej**, co z pewnością należy traktować jako wskaźnik poważniejszego problemu, tym bardziej że ponad 8% respondentów wskazuje, że takie doświadczenia miały miejsce codziennie lub kilka razy dziennie.

4. Doświadczanie ryzyk online oraz korzystanie ze wsparcia i edukacji związane z ryzykami

Ten fragment wyników sugeruje istnienie wyraźnej mniejszości, dla której środowisko online wiązało się z powtarzalnym dyskomfortem emocjonalnym, a więc potencjalnie z większym ryzykiem obniżenia dobrostanu i „zmęczenia” kontaktem z treściami lub z relacjami w sieci. Grupa ta, choć nie stanowi większości, z pewnością wymaga uważności i wsparcia.

Dziewczęta nieco rzadziej niż chłopcy doświadczają w internecie awersyjnych wydarzeń w ciągu roku poprzedzającego badanie (ale różnica, choć istotna, była bardzo niewielka). Grupa młodsza (10-13 lat) i grupa starsza (14-16 lat) nie różniły się w sposób istotny częstotliwością tego typu doświadczeń. Oznacza to, że działania profilaktyki uniwersalnej (kierowanej do całej populacji) mogą mieć, przynajmniej w podstawowym zakresie, charakter zunifikowany, choć z uwzględnieniem danych dotyczących jakościowego charakteru takich doświadczeń (które są zróżnicowane w różnych podgrupach populacji młodych ludzi). Widać także, że młodsza grupa nie jest w sposób istotny mniej narażona na tego typu awersyjne doświadczenia online niż grupa starsza, co wskazuje na potrzebę wczesnych działań profilaktycznych.

Wreszcie warto przyrzeć się szczegółowej liście i częstotliwości doświadczenia ryzyk przez badanych (tabela 5.3).

Tabela 5.3. Doświadczanie wybranych ryzyk w okresie roku poprzedzającego badanie

Ryzyko	%
Wydałem/am zbyt dużo pieniędzy na zakupy w aplikacjach lub w grach online	16,1
Ktoś użył moich prywatnych danych w sposób, który mi się nie podobał	12,4
Ktoś użył mojego hasła, aby uzyskać dostęp do moich informacji lub udawać mnie	7,3
Ktoś dowiedział się, gdzie się znajduję, śledząc mój telefon lub urządzenie	6,4
Straciłem/am pieniądze, ponieważ zostałem/am oszukany/a w internecie	6,0

N = od 1250 do 1330 (bez odpowiedzi „Nie wiem”, „Nie chcę mówić”, „Trudno powiedzieć”)

Ten zestaw wskaźników pokazuje, że w badanej grupie ryzyka o charakterze „cyfrowo-transakcyjnym” i „bezpieczeństwa danych” nie były marginalne, ale miały zróżnicowaną częstość – od doświadczeń relatywnie częstych po zdarzenia bardziej incydentalne. Warto przy tym pamiętać, że wyniki dotyczą wyłącznie osób, które udzieliły konkretnej odpowiedzi (po usunięciu kategorii „Nie wiem” / „Nie chcę mówić” / „Trudno powiedzieć”), co wzmacnia interpretację doświadczeń w kategoriach realnie rozpoznanych i interpretowanych jednoznacznie przez samych badanych.

Najczęściej doświadczaną sytuacją było wydanie zbyt dużej ilości pieniędzy w aplikacjach lub grach online (16,1%). Ten wynik jest szczególnie istotny, bo przesuwając ciężar interpretacji z klasycznych zewnętrznych wobec użytkownika ataków (realizowanych przez inne osoby) na obszar codziennych mechanizmów ekonomicznych w środowisku cyfrowym (mikropłatności, zakupy w grach, impulsywne decyzje, presja czasu, elementy grywalizacji). W praktyce można to traktować jako sygnał, że dla części młodych użytkowników problemem nie jest wyłącznie cyberprzestępczość, lecz także „architektura wyboru” i projektowanie usług, które sprzyjają niekontrolowanym wydatkom. W tych sytuacjach aktualizacja ryzyka wynika z działań samego młodego użytkownika w interakcji z usługą, która często jest skonstruowana przez właściciela w sposób sprzyjający takim ryzykownym wyborom.

Doświadczenie wydania zbyt dużych sum w aplikacjach do gier było istotnie częstsze wśród chłopców (18,3%) niż dziewcząt (12,6%). Jest to bardzo interesujący wynik, gdyż nasze badanie nie wykazało różnic w częstotliwości grania online między chłopcami i dziewczętami. Zatem mimo że obie grupy grają z podobną częstotliwością, chłopcy częściej doświadczają ryzyka ekonomicznego z tym związanego.

W obszarze prywatności i ochrony danych uwagę zwraca fakt, że 12,4% badanych wskazało, iż ktoś użył ich prywatnych danych w sposób, który im się nie podobał. To doświadczenie może mieć różny charakter, obejmując zarówno relatywnie „miękkie” naruszenia (np. udostępnianie dalej informacji lub zdjęć), jak i sytuacje bardziej poważne (np. wykorzystanie danych do działań manipulacyjnych czy przestępczych). W tym sensie jest to wskaźnik nie tyle pojedynczego typu zdarzenia, ile ogólnego poczucia utraty kontroli nad własnymi danymi.

Nieco rzadziej, ale nadal wyraźnie, pojawiały się zdarzenia związane z przejęciem dostępu: 7,3% deklaroowało, że ktoś użył ich hasła, aby uzyskać dostęp do informacji lub podszyć się pod nich. Z kolei 6,4% wskazało, że ktoś ustalił ich lokalizację poprzez śledzenie telefonu lub urządzenia. Oba wyniki są ważne, bo dotyczą naruszeń, które wprost dotyczą granic prywatności i bezpieczeństwa osobistego, a jednocześnie pokazują, że nie są to sytuacje zupełnie wyjątkowe. Ich konsekwencje też mogą być bardzo poważne.

Wreszcie, 6% badanych deklaroowało, że straciło pieniądze wskutek oszustwa internetowego. Co ciekawe, to ryzyko ekonomiczne, podobnie jak opisane ryzyko dotyczące wydatków w grach, także było częściej doświadczane przez chłopców (6,7% vs. 4% dziewcząt; $p < 0,05$). Odsetek doświadczających był jednak istotnie niższy niż w przypadku „przeplacenia” w aplikacjach/grach, co może sugerować, że w badanej populacji częściej występowały problemy związane z codziennym, „wbudowanym” w użytkowane platformy wydawaniem pieniędzy niż klasyczne oszustwa (dokonywane przez inne osoby) skutkujące stratą finansową.

Łącznie przedstawione wyniki potwierdzają, że obszar bezpieczeństwa online młodych ludzi obejmuje wymiar ekonomiczny (wydatki, oszustwa) oraz bezpieczeństwa informacji (związane z takimi kwestiami, jak dane, hasła czy lokalizacja).

Wreszcie warto przyjrzeć się bardzo istotnej kwestii, do jakich należy dostęp do różnego rodzaju szkodliwych treści (tabela 5.4). Treści takie dostępne w wielu miejscach (w szczególności w portalach społecznościowych), mają często charakter ekstremalnie niebezpieczny i niedostosowany do wieku użytkowników, którzy mają do nich dostęp.

Zestawienie zaprezentowane w tabeli 5.4 pokazuje, że ekspozycja na potencjalnie szkodliwe treści online miała w badanej grupie charakter zróżnicowany. Część młodych ludzi nie miała takich doświadczeń („Ani razu”) lub były one incydentalne („Kilka razy”), ale w każdym z analizowanych obszarów ujawniała się też grupa, która stykała się z takimi treściami regularnie – co najmniej raz w miesiącu, tygodniu lub nawet codziennie. Innymi słowy: internet był jednocześnie przestrzenią, w której wielu badanych nie widziało określonych treści wcale lub widziało je bardzo rzadko, oraz środowiskiem, w którym mniejszość miała z nimi kontakt regularny (nawet codzienny lub częstszy). Taki rozkład od razu powinien kierować nasze myśli na algorytmy udostępniające określone treści, także w efekcie poprzedzającego działania użytkowników. Bez działania takich mechanizmów należałoby się spodziewać raczej mniejszego zróżnicowania ekspozycji na treści szkodliwe.

Tabela 5.4. Ekspozycja na niebezpieczne treści w ciągu roku poprzedzającego badanie

Rodzaj niebezpiecznej treści	Ekspozycja na treści					
	Ani razu (%)	Kilka razy (%)	Przynajmniej raz w miesiącu (%)	Przynajmniej raz w tygodniu (%)	Codziennie lub prawie codziennie (%)	Kilka razy dziennie (%)
Sposoby, jak być bardzo szczupłym/ą	44,7	28,2	10,7	8,9	3,8	3,7
Teorie spiskowe	47,9	23,8	13,3	7,2	4,6	3,1
Wyzwania internetowe (czelendże), które mogą prowadzić do ryzyka zranienia lub śmierci	55,3	23,2	9,9	6,2	3,0	2,4
Sposoby wyrządzenia sobie krzywdy fizycznej lub samookaleczenia	59,5	24,6	7,2	4,3	2,3	2,1
Krwawe lub pełne przemocy obrazy, na przykład przedstawiające ludzi krzywdzących inne osoby lub zwierzęta	60,6	21,5	9	4,5	2,6	1,8
Doświadczenia związane z zażywaniem narkotyków	68,0	17,0	6,9	4,4	2,2	1,5
Sposoby popełnienia samobójstwa	69,4	19,2	5	3,2	1,6	1,6
Pornografia (treści dla dorosłych)	70,2	16,8	6,2	2,4	2,1	2,3

N = od 940 do 985 (tylko starsza grupa powyżej 12 lat)

Jaskrawo widać to w przypadku treści dotyczących wyglądu i kontroli ciała. Materiały o „sposobach jak być bardzo szczupłym/ą” były dostępne najbardziej powszechnie. Jedynie 44,7% badanych deklarowało brak kontaktu z takimi treściami, a ponad połowa (55,3%) widziała je przynajmniej raz w ostatnim roku. Co szczególnie istotne, ekspozycja nie ograniczała się do pojedynczych epizodów: łącznie 27,1% miało z takimi treściami styczność co najmniej raz w miesiącu lub częściej (10,7% miesięcznie, 8,9% tygodniowo, 3,8% codziennie i 3,7% kilka razy dziennie).

To sugeruje, że dla 1/3 młodych ludzi treści promujące skrajne standardy szczupłości funkcjonowały jako element stałego doświadczenia online.

Wysokie poziomy ekspozycji dotyczyły także treści online o charakterze teorii spiskowych. Tylko 47,9% badanych nie zetknęło się z teoriami spiskowymi, natomiast 52,1% widziało prezentujące je treści przynajmniej raz. Warto zwrócić uwagę na wymiar regularności: łącznie 28,2% miało kontakt z takimi treściami co najmniej raz w miesiącu lub częściej (13,3% miesięcznie, 7,2% tygodniowo, 4,6% codziennie, 3,1% kilka razy dziennie). Oznacza to, że dla istotnej części młodych ludzi treści o charakterze dezinformacyjnym lub spiskowym stanowiły powtarzalny element doświadczenia online, co ma konsekwencje dla kształtowania postaw, zaufania społecznego oraz interpretacji ważnych wydarzeń publicznych oraz relacji społecznych. Analizując odpowiedzi na to pytanie, warto jednak pamiętać, że badani mogą traktować jako teorie spiskowe jako bardzo zróżnicowane treści, co wskazuje na konieczność ostrożnego interpretowania wyników w tym zakresie.

Silnie rozpowszechnione były również treści dotyczące „wyzwań internetowych”. Choć 55,3% badanych deklarowało brak kontaktu z takimi treściami, to 44,7% widziało je co najmniej raz, a łącznie 21,5% miało z nimi styczność przynajmniej raz w miesiącu lub częściej (9,9% miesięcznie, 6,2% tygodniowo, 3,0% codziennie, 2,4% kilka razy dziennie). To ważne, ponieważ tego typu treści często wykorzystują mechanizmy wiralowości oraz presję rówieśniczą, a ryzyko nie wynika tylko z samego oglądania, lecz także z potencjalnego wchodzenia w interakcję i naśladownictwa. Należy jednak pamiętać, że tzw. wyzwania internetowe dotyczą szerokiego spektrum – od zabawowych, związanych z niskim ryzykiem zadań, aż po wyzwania bardzo ryzykowne, które mogą prowadzić do uszkodzeń ciała lub nawet śmierci (których dotyczyło pytanie zadane w naszym kwestionariuszu).

W obszarze przemocy i drastycznych treści (krwawe materiały, obrazy przedstawiające krzywdzenie ludzi lub zwierząt) większość respondentów nie miała z nimi kontaktu (60,6%), ale niemal 40% zetknęło się z nimi przynajmniej raz, a łącznie 17,9% deklarowało ekspozycję co najmniej raz w miesiącu lub częściej. Podobnie w przypadku treści związanych z narkotykami: 32% widziało je przynajmniej raz, a łącznie 15,0% miało z nimi kontakt co najmniej w każdym miesiącu. Wynik ten należy uznać za alarmujący w kontekście zarówno szkód emocjonalnych, jak i potencjalnego charakteru modelującego treści tego typu.

Szczególnie wrażliwą, niosącą ogromne ryzyko kategorią są treści dotyczące samouszkodzeń i samobójstw, szczególnie gdy treści te mają charakter instruk-

tażowy. W przypadku „sposobów wyrządzania sobie krzywdy” 40,5% badanych deklarowało kontakt co najmniej raz w roku, a łącznie 15,9% – ekspozycję co najmniej raz w miesiącu lub częściej. W odniesieniu do „sposobów popełnienia samobójstwa” odsetki były niższe, ale nadal bardzo znaczące. Ponad 30% zetknęło się z takimi treściami przynajmniej raz, a łącznie 11,4% widziało je co najmniej raz w miesiącu lub częściej. Z perspektywy profilaktyki jest to wynik szczególnie ważny, ponieważ nie chodzi wyłącznie o „trudne” treści, lecz o materiały potencjalnie trigerujące, które mogą działać jako czynnik ryzyka w grupach podatnych. Warto tu podkreślić, co ilustrują najnowsze polskie badania (Witkowska, 2025), że tego typu treści zgodnie z logiką algorytmów częściej wyświetlają się młodym ludziom, którzy mają świeże doświadczenia myśli/zachowań suicydalnych, co stanowi duże ryzyko błędnego koła, gdy treści tego typu stymulują dalsze problemy i zwiększone ryzyko zachowań samobójczych.

Chłopcy istotnie rzadziej niż dziewczęta widzieli w ciągu ostatniego roku treści dotyczące tego, jak zrobić sobie krzywdę fizyczną lub się samookaleczać ($p < 0,001$), choć w przypadku sposobów na popełnienie samobójstwa nie było tu różnicy między chłopcami a dziewczętami. Z kolei chłopcy częściej widzieli treści pornograficzne, także w kontekście częstego ich oglądania, tj. codziennie lub częściej ($p < 0,01$).

Dziewczęta o wiele częściej niż chłopcy widziały treści związane z tym, jak być bardzo szczupłym – takich treści **nie** widziało w ciągu roku poprzedzającego badanie ponad 60% chłopców i jedynie niespełna 30% dziewcząt ($p < 0,001$).

Te wyniki, wskazujące na specyfikę oglądanych treści, zależnie od płci, pośrednio potwierdzają dwa mechanizmy, które zwykle występują równolegle: (1) młodzi ludzie oglądają w internecie różnicowane treści (także te niebezpieczne), (2) działające algorytmy wzmacniają częstotliwość ekspozycji na treści, które już wcześniej przez młodych ludzi były oglądane.

W przypadku pornografii większość badanych deklarowała brak kontaktu (70,2%), ale niemal 30% wskazało ekspozycję przynajmniej raz w ostatnim roku, w tym 13,0% – co najmniej raz w miesiącu lub częściej. To wskazuje, że choć pornografia nie była doświadczeniem uniwersalnym w deklaracjach, dla znaczącej mniejszości młodych osób stanowiła element regularnego środowiska treści online.

Podsumowując, przedstawione tu wyniki wskazują, że w badanej grupie kluczowe są dwa wymiary: (1) powszechność kontaktu z określonym typem treści (czyli czy młodzi w ogóle się z nimi stykali) oraz (2) regularność ekspozycji, która ma większe znaczenie dla potencjalnych dla zdrowia psychicznego i funkcjonowania niż incydentalny kontakt. Szczególnie silnie wybijały się tu treści dotyczące szczupłości oraz teorie spiskowe (wysoka powszechność i relatywnie wysoka regularność).

Blisko dziewięciu na dziesięciu badanych zapytanych o to, czy ostatni raz, kiedy widzieli jakieś niebezpieczne treści, szukali ich specjalnie czy znaleźli je po prostu w internecie, wskazało tę drugą możliwość.

Wyraźnie zatem widzimy, że internet nie jest skonstruowany w sposób bezpieczny dla młodych użytkowników. Nie jest tak, że określone treści widzą tylko osoby ich poszukujące. Wyraźnie potwierdza to, że odpowiednim kierunkiem są wprowadzane ostatnio w Unii Europejskiej działania legislacyjne wzmacniające odpowiedzialność operatorów cyfrowych za kontrolę treści, do których dostęp (szczególnie niecelowy) mają osoby małoletnie.

Poszukiwanie pomocy i wskazówek, jak sobie radzić z ryzykami

W kwestii poszukiwania wsparcia przyjrzymy się danym dotyczącym rozmawiania o awersyjnych doświadczeniach online z innymi osobami (tabela 5.5) oraz potrzeb młodych ludzi w zakresie edukacji związanych z zagrożeniami.

Wyniki pokazują dość charakterystyczny dla doświadczeń online układ kanałów ujawniania problemów. W sytuacji gdy coś w sieci zaniepokoiło lub zdenerwowało, młodzi ludzie najczęściej zwracali się do rówieśników, rzadziej do dorosłych instytucjonalnych, a relatywnie często w ogóle nie podejmowali rozmowy. Oznacza to, że wsparcie funkcjonowało przede wszystkim w obrębie bliskich relacji codziennych (głównie rówieśniczych), natomiast znacznie słabiej uruchamiane były kanały formalne i profesjonalne. Nie jest to wynik szczególnie zaskakujący, gdyż inne badania w tym obszarze wskazują generalnie na bardzo podobne prawidłowości (Ładna et al. 2025; Sitnik-Warchulska et al., 2021).

Tabela 5.5. Osoby, z którymi badany/a rozmawiał/a ostatni raz, gdy go/ją coś w internecie zaniepokoiło/zdenerowało

Osoba, z którą rozmawiali badani	%
Kolega lub koleżanka w podobnym do mojego wieku	38,5
Moja mama, tata lub opiekun	30,9
Nie rozmawiałem/am z nikim	18,2
Moje rodzeństwo (także przyrodnie, adoptowane, zastępcze)	12,6
Osoba, z którą rozmawiam w internecie	6,5
Dziadek lub babcia	6,1
Ktoś inny	6,1
Inny dorosły, któremu ufam	5,1
Nauczyciel/ka	3,3
Ktoś, kto zawodowo pomaga dzieciom	2,8

N = 963 (tylko osoby, które online doświadczyły sytuacji awersyjnej)

Najważniejszym punktem odniesienia okazywali się rówieśnicy. Blisko czterech na dziesięciu badanych rozmawiało o trudnej sytuacji online z kolegą lub koleżanką w podobnym wieku. To wskazuje, że w pierwszym odruchu młodzi lokowali interpretację zdarzeń online w świecie rówieśniczym, gdzie łatwiej o poczucie zrozumienia, wspólnego języka i mniejsze ryzyko oceny, a także negatywnych konsekwencji faktu ujawnienia problemu. Ten wzorzec jest spójny z szerszą logiką adolescencji, gdzie wsparcie emocjonalne i normatywne częściej pochodzi od rówieśników niż od dorosłych, zwłaszcza gdy problem dotyczy kwestii wrażliwych.

Równolegle istotną rolę odgrywała rodzina, choć w mniejszym stopniu niż rówieśnicy. O rozmowie z mamą/tatą/opiekunem informowało 30,9% badanych, a z rodzeństwem – 12,6%. W praktyce oznacza to, że dla części młodych ludzi dom był w pewnym zakresie przestrzeni, w której uruchamiano wsparcie po trudnym doświadczeniu online, ale nie był to mechanizm powszechny, szczególnie w zestawieniu z poszukiwaniem wsparcia u rówieśników. Raczej niska była rola dziadków (**6,1%**), co można interpretować jako efekt dystansu pokoleniowego (mniejsze poczucie adekwatności wsparcia w sprawach cyfrowych) oraz ograniczeń komunikacyjnych dotyczących tematów internetowych.

Kluczowe znaczenie analityczne ma jednak to, jak słabo aktywowane były zasoby instytucjonalne, szczególnie w kontekście placówek systemu edukacji. Z nauczycielem lub nauczycielką rozmawiało jedynie 3,3%, a z kimś, kto zawodowo pomaga dzieciom – 2,8%. Taki rozkład sugeruje, że nawet gdy doświadczenie online miało dla młodej osoby wymiar emocjonalnie trudny, szkoła i profesjonalne wsparcie rzadko były postrzegane jako naturalne źródło wsparcia. Można to wiązać z kilkoma mechanizmami, których nie sprawdzaliśmy w naszym badaniu, tj. obawą przed eskalacją i formalizacją problemu, brakiem wiary w skuteczność reakcji, ryzykiem stygmatyzacji, a także z przekonaniem, że „to sprawa prywatna”, którą lepiej rozwiązać bez udziału szkoły i nauczycieli.

Wyniki pokazują również, że część badanych sięgała po wsparcie poza rodziną i szkołą: **5,1%** rozmawiało z „innym dorosłym, któremu ufam”. Jest to kategoria potencjalnie ważna, bo może obejmować trenerów, wychowawców nieformalnych, członków rodziny spoza domu czy rodziców kolegów – czyli osoby, które bywają bardziej dostępne i mniej „instytucjonalne” niż szkoła, a jednocześnie potencjalnie posiadają zasoby dorosłego wsparcia.

Z perspektywy bezpieczeństwa online ambiwalentnie możemy rozumieć wynik dotyczący rozmowy z osobą, z którą badani rozmawiali w internecie (6,5%). Może to oznaczać, że młodzi szukali wsparcia w relacjach podtrzymywanych online (np. znajomi z gier, grupy tematyczne), ale w części przypadków może też wskazywać na ryzyko: ujawnianie trudnych doświadczeń osobom, których tożsamość i intencje nie są do końca znane, a ich kompetencje pomocowe mogą być znikome.

Wreszcie – spory jest odsetek tych, którzy nie rozmawiali z nikim: 18,2%. To prawie co piąta osoba, która doświadczyła czegoś niepokojącego lub denerwującego, pozostawała z tym sama. W interpretacji praktycznej jest to grupa szczególnego zainteresowania – potencjalnie bardziej narażona na kumulowanie stresu, poczucie bezradności lub normalizowanie problematycznych doświadczeń. Jednocześnie sam fakt braku rozmowy nie musi oznaczać braku strategii radzenia sobie (niektórzy mogli np. samodzielnie radzić sobie z sytuacją), ale z perspektywy profilaktyki jest to wskaźnik sygnalizujący ograniczony zasięg wsparcia społecznego.

Łącznie rozkład odpowiedzi sugeruje, że interwencje nastawione na wzmacnianie bezpieczeństwa i dobrostanu online powinny w większym stopniu uwzględniać realne „ścieżki ujawniania” – przede wszystkim rówieśnicze i rodzinne – oraz równoległe budować wiarygodność i dostępność wsparcia szkolnego

i profesjonalnego. Jeśli szkoła ma stać się miejscem, do którego młodzi zwracają się po trudnych doświadczeniach online, musi być postrzegana nie jako instancja karząco-formalna, lecz jako przestrzeń dyskretnej, kompetentnej i proporcjonalnej pomocy.

Wyniki dotyczące (nie)ujawniania trudnych doświadczeń online wpisują się w szerszy, konsekwentnie obserwowany w Polsce wzorzec: młodzi ludzie częściej „zostają z tym” w obrębie świata rówieśniczego (lub w ogóle nie podejmują rozmowy), a znacznie rzadziej uruchamiają wsparcie dorosłych, zwłaszcza w środowisku szkolnym i w kanałach profesjonalnych. W polskim badaniu EU Kids Online 2018 prawie 40% badanych, którzy doświadczyli czegoś niepokojącego w sieci, nie wskazało żadnej osoby, z którą rozmawiali o zdarzeniu, a wśród tych, którzy szukali wsparcia, dominowali rówieśnicy, natomiast nauczyciele i profesjonaliści znaleźli się na końcu listy powierników (Pyżalski et al., 2019). Jednocześnie dane z najnowszych raportów krajowych wskazują, że część rodziców nie ma świadomości skali problemowych doświadczeń swoich dzieci, co dodatkowo ogranicza prawdopodobieństwo, że wsparcie domowe zostanie uruchomione w odpowiednim momencie (Ładna et al., 2025). W praktyce oznacza to potrzebę równoległych działań. Chodzi o wzmacnianie rówieśniczych zasobów pomocy „pierwszego kontaktu” (dając profesjonalne wsparcie, np. w programach wsparcia rówieśniczego) oraz budowania wśród dorosłych (rodziców i nauczycieli) kompetencji i procedur, które zwiększają zaufanie młodych do rozmowy, bez automatycznej eskalacji i „karzącej” formalizacji (Dębski et al., 2025).

Dziewczęta częściej niż chłopcy (43,3% vs. 33,6%; $p < 0,01$) rozmawiały o swoich trudnych doświadczeniach w internecie z rówieśnikami.

Chłopcy z kolei częściej (4% vs. 1,8% w przypadku dziewcząt) rozmawiali o takich doświadczeniach z nauczycielem.

W pozostałych przypadkach brak było różnic między chłopcami i dziewczętami w zakresie osób, z którymi rozmawiali o negatywnych doświadczeniach online.

Wreszcie warto się skoncentrować na tym, w jakich obszarach związanych z ryzykami i bezpiecznym funkcjonowaniem online młodzi ludzie oczekują wskázówek (tabela 5.6).

4. Doświadczanie ryzyk online oraz korzystanie ze wsparcia i edukacji związane z ryzykami

Tabela 5.6. Subiektywna potrzeba wskazówek na temat ryzyk online i bezpiecznego funkcjonowania online

Potrzeba dotycząca:	Nie potrzebuję żadnych wskazówek na ten temat, wiem wszystko, co muszę wiedzieć (%)	Przydałoby mi się trochę więcej wskazówek lub informacji na ten temat (%)	Przydałoby mi się znacznie więcej wskazówek lub informacji na ten temat (%)	Nie potrzebuję wskazówek na ten temat, ponieważ mnie to nie dotyczy (%)
Wskazówek, z kim rozmawiać, a z kim nie w internecie	77,1	11,9	3,5	7,5
Wskazówek, kiedy można, a kiedy nie należy udostępniać prywatnych danych w internecie	74,5	12,6	4,8	8,1
Wskazówek dotyczących zarządzania swoją prywatnością w kontekście udostępniania zdjęć o charakterze intymnym	69,2	8,3	5,4	17,1
Wskazówek dotyczących, jak szukać informacji o polityce lub wydarzeniach na świecie przez internet	63,4	15,1	7,2	14,3
Wskazówek dotyczących bezpieczeństwa w internecie (często nazywane „cyberbezpieczeństwem” – może to obejmować m.in. ochronę haseł)	61,9	23,5	8,3	6,3
Wskazówek, jak radzić sobie z negatywnymi doświadczeniami online	61,0	20,0	9,2	9,9
Wskazówek, jak kontrolować swój czas spędzany w internecie	57,1	23,8	12,6	6,5
Jak angażować się społecznie w internecie (np. uczestniczenie w dyskusjach online lub podejmowanie działań na rzecz poprawy warunków życia w społeczności)	53,3	23,5	7,5	15,3
Wskazówek dotyczących pomagania innym, kiedy widzimy cyberprzemoc	53,3	28,2	11,0	7,5
Wskazówek, dotyczących ochrony swoich danych przed firmami lub instytucjami, które mogą śledzić Twoje zachowanie w internecie	51,1	28,3	12,1	8,5
Wskazówek, jak odróżnić prawdziwe wiadomości od fałszywych	49,9	32,6	11,8	5,7

N = od 940 do 981 (tylko starsza grupa powyżej 12 lat)

Dane zebrane w tabeli 5.6 pokazują, że generalnie jedynie mniejszość młodych ludzi w wieku 12-16 lat wyraża potrzebę otrzymywania jakichkolwiek wskazówek dotyczących bezpiecznego funkcjonowania online. Jednocześnie zaznacza się grupa, ale stanowiąca wyraźną mniejszość, która takich wskazówek potrzebuje.

Obserwujemy także dość wyraźną hierarchię subiektywnie odczuwanych potrzeb informacyjnych. W obszarach „podstawowych” – dotyczących tego, z kim rozmawiać w internecie (77,1%: „wiem wszystko”), kiedy udostępniać prywatne dane (74,5%) oraz zarządzania prywatnością w kontekście zdjęć intymnych (69,2%) – dominowało przekonanie o wystarczającej wiedzy. Jednocześnie już na tym poziomie nie zniknęła grupa sygnalizująca potrzebę wsparcia (odpowiednio: 15,4%, 17,4%, 13,7% wskazań „trochę/znacznie więcej”), co sugeruje, że nawet w sprawach uznawanych za oczywiste część młodych osób nie czuła się pewnie lub miała doświadczenia, które podważały subiektywne poczucie wiedzy i kontroli sytuacji. Warto też odnotować relatywnie wysokie wskazania „mnie to nie dotyczy” w przypadku treści intymnych (17,1%), co może odzwierciedlać realny brak praktyk tego typu u części badanych, ale może też wiązać się z unikaniem odpowiedzi (np. ze względu na wstyd związany z podejmowaniem tematu).

Wraz ze wzrostem złożoności problemu i przesunięciem akcentu z indywidualnych zasad ostrożności na kompetencje społeczne oraz rozumienie mechanizmów środowiska cyfrowego rosła skala deklarowanych potrzeb. Wskazówek dotyczących angażowania się społecznie online potrzebowało łącznie 31,0% (23,5% „trochę więcej” i 7,5% „znacznie więcej”), a w zakresie reagowania i pomagania innym, gdy obserwuje się cyberprzemoc – aż 39,2% (odpowiednio: 28,2% i 11,0%). Podobnie w obszarze cyberbezpieczeństwa rozumianego praktycznie (np. ochrona haseł) potrzeby deklarowało 31,8% (odpowiednio 23,5% i 8,3%). Szczególnie mocno uwidocznili się natomiast wymiar strukturalny bezpieczeństwa – ochrona danych przed firmami i instytucjami śledzącymi zachowania online: tu łącznie 40,4% badanych wskazywało potrzebę dodatkowych informacji (odpowiednio: 28,3% i 12,1%). Ten wynik jest istotny, bo dotyczy obszaru, który zwykle nie jest intuicyjnie postrzegany jako ryzyko przez młodych użytkowników, a jednocześnie wymaga specyficznej wiedzy o modelach biznesowych platform i mechanizmach profilowania (jednak w kontekście sprowadzenia ich do konkretnych codziennych działań, a nie znajomości abstrakcyjnych mechanizmów).

Najwyższy poziom zgłaszanych potrzeb dotyczył kompetencji informacyjnych, głównie odróżniania prawdziwych wiadomości od fałszywych. Tu potrze-

by deklarowało łącznie aż 44,4% badanych. Jest to wskaźnik, który sugeruje, że w odczuciu młodych ludzi problemem nie jest już wyłącznie bezpieczne zachowanie użytkownika (w sensie prywatności czy kontaktów), lecz także ocena jakości informacji i wiarygodności źródeł. Na tym tle stosunkowo wysokie były również potrzeby w zakresie kontroli czasu spędzanego w internecie (jako elementu higieny cyfrowej; 36,4%) oraz radzenia sobie z negatywnymi doświadczeniami online (29,2%), czyli z szeroko rozumianą higieną cyfrową. Co ważne, przy tych dwóch ostatnich obszarach i tak przeważało przekonanie „wiem wszystko” (odpowiednio 57,1% i 61,0%), co może oznaczać, że część młodych osób traktowała te kwestie jako sferę indywidualnej samoregulacji lub pewnej oczywistości nie wymagającej wskazówek innych osób.

Wnioski i rekomendacje

Analiza danych przedstawionych w tym rozdziale pozwala na sformułowanie następujących wniosków i rekomendacji:

1. Młodzi ludzie, funkcjonując online, często doświadczają zdarzeń trudnych, obciążonych negatywnymi emocjami. Jedynie 1/4 badanych nie doświadczyła takich sytuacji w ciągu roku poprzedzającego nasze badanie. Co więcej, wielu z nich powszechnie opisuje samo korzystanie z internetu oraz kontakty społeczne realizowane w sieci jako takie, które nie dają poczucia bezpieczeństwa i są w pewnym stopniu trudne do przewidzenia. Skoro tak, to bezdyskusyjne jest również, że potrzebują wsparcia: z jednej strony interwencyjnego, kiedy niepożądane sytuacje już się wydarzyły i wymagają przepracowania, a czasami bardziej zaawansowanej pomocy instytucjonalnej, a z drugiej – wsparcia o charakterze profilaktycznym, które pozwoli młodym użytkownikom internetu rozpoznawać zagrożenia, rozumieć mechanizmy działania internetu i swoje reakcje, a także budować zasoby i uczyć się strategii radzenia sobie z podobnymi zdarzeniami, zanim eskalują. Ta pozornie oczywista potrzeba wcale się taką nie okazuje w świetle uzyskanych w badaniu wyników, gdyż znaczący odsetek badanych deklaruje brak potrzeby otrzymywania wskazówek, w zakresie ryzyk, o które pytaliśmy.
2. Wsparcie tego typu nie jest ani proste, ani automatycznie dostępne – i w praktyce stanowi spore wyzwanie, dla tych dorosłych, którzy chcieliby go udzielać. Większość młodych ludzi, jeśli już rozmawia z kimś o sytu-

acjach trudnych online, kieruje te rozmowy raczej do rówieśników niż do dorosłych. Warto więc pogłębić w innych badaniach, kwestie przyczyn takiej sytuacji i nie traktować jej jako naturalnej czy niezmiennej. Przyczyn może być wiele: młodzi ludzie mogą obawiać się reakcji dorosłych (np. bagatelizowania, moralizowania lub natychmiastowych zakazów korzystania z internetu jako odpowiedzi na zagrożenie). Młodzi ludzie mogą też nie wierzyć w ich kompetencje dorosłych w tym obszarze albo, z różnych powodów, przewidywać, że ujawnienie problemu uruchomi niepożądane konsekwencje w środowisku rówieśniczym. Nie bez znaczenia bywa też lęk przed utratą sprawczości i prywatności: rozmowa z dorosłym bywa postrzegana jako krok, po którym młody człowiek traci kontrolę nad sytuacją, co pokazują także inne badania, przykładowo te dotyczące profilaktyki i interwencji związane z cyberbullyingiem (Pyżalski et al., 2022).

3. Jako ważny, a przy tym wyraźnie niedoceniany temat edukacji medialnej kierowanej do młodych ludzi, jawi się temat ryzyka ekonomicznego, związanego z funkcjonowaniem online (np. wydawanie dużych sum pieniędzy w grach online, mikropłatności czy mechanizmy nakłaniające do impulsywnych zakupów). Istotnym wątkiem jest także, wskazywana przez nieco większy odsetek młodych ludzi, kwestia radzenia sobie z dezinformacją online, która nie sprowadza się do rozpoznania pojedynczej fałszywej wiadomości, lecz dotyczy całych ekosystemów treści i rekomendacji oraz coraz częściej treści generowanych automatycznie. Z tego względu, działania edukacyjne w tym obszarze powinny wyraźniej przesunąć akcent z samej profilaktyki opartej na prostych regułach ostrożności ku rozwijaniu bardziej złożonych (ale i trudniejszych do wypracowania) kompetencji: krytycznej oceny informacji, rozumienia działań i mechanizmów komercyjnych platform (w tym tego, jak są one skonstruowane, by zagospodarować uwagę i czas użytkowników) oraz umiejętności społecznego reagowania, nawet, gdy ryzyka dotyczą innych. Równoległe warto pamiętać, że nie można odpowiedzialności za doświadczane ryzyka, całkowicie przerzucać na użytkowników, w szczególności osoby małoletnie. Równoległym i koniecznym rozwiązaniem są tu mechanizmy legislacyjne i kontrolne związane z praktykami firm technologicznych dostarczających usługi internetowe.

Bibliografia

- Dębski, M., Pyżalski, J., Borchet, J., Witkowska, H. (2025). *Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków. Raport z badań*. Fundacja Dbam o Mój Zasięg. https://www.bgk.pl/files/public/Zaangazowanie_Spoleczne/Dobre-i-zle-wiadomosci.-raport-z-badan.pdf
- Livingstone, S., Stoilova, M. (2021). *The 4Cs: Classifying online risk to children* (CO:RE Short Report Series on Key Topics). Leibniz-Institut für Medienforschung | Hans-Bredow-Institut (HBI); CO:RE – Children Online: Research and Evidence. <https://doi.org/10.21241/ssoar.71817>
- Ładna, A., Kamiński, K., Roślaniec, K., Wrońska, A., Błażej, M., Jankiewicz, A., Konopczyński, F., Nawrot, M. (2025). *Nastolatki. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców – raport badawczy*. NASK – Państwowy Instytut Badawczy. https://www.nask.pl/media/2025/09/Nastolatki_RAPORT-2.pdf
- Ng, L. H. X., Carley, K. M. (2025). A global comparison of social media bot and human characteristics. *Scientific Reports*, 15, artykuł 10973. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-96372-1>
- Pyżalski, J. (2016). Od paradygmatu ryzyka do paradygmatu szans. Prorozwojowe i prospołeczne używanie Internetu przez dzieci i młodzież. W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec internetu* (s. 55-62). NASK. https://cyberprofilaktyka.pl/publikacje/Nastolatki_wobec_internetu_.pdf
- Pyżalski, J. (2017). Jasna strona – partycypacja i zaangażowanie dzieci i młodzieży w korzystne rozwojowo i prospołeczne działania. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 16(1), 288-303. <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/587/450>
- Pyżalski, J. (2022). *Electronic aggression*. W: Z. Yan (red.), *The Cambridge Handbook of Cyber Behavior* (s. 1058-1084). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781107165250.040>
- Pyżalski, J. (2025). Korzystanie z mediów cyfrowych. W: M. Dębski, J. Pyżalski, J. Borchet, H. Witkowska, *Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków: Raport z badań* (s. 89-108). Fundacja Dbam o Mój Zasięg. https://www.bgk.pl/files/public/Zaangazowanie_Spoleczne/Dobre-i-zle-wiadomosci.-raport-z-badan.pdf
- Pyżalski, J., Plichta, P., Szuster, A., Barlińska, J. (2022). Cyberbullying characteristics and prevention—What can we learn from narratives provided by adolescents and their teachers? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), artykuł 11589. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811589>

- Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, K. (2019). *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sitnik-Warchulska, K., Wajda, Z., Wojciechowski, B., Lzydorchyk, B. (2021). The risk of bullying and probability of help-seeking behaviors in school children: A Bayesian network analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 12, artykuł 640927. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.640927>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Staksrud, E., Livingstone, S. (2009). Children and online risk: Powerless victims or resourceful participants? *Information, Communication & Society*, 12(3), 364-387. <https://doi.org/10.1080/13691180802635455>
- Witkowska, H. (2025). Zachowania samobójcze, samookaleczenia i wsparcie rówieśnicze w kryzysie suicydalnym. W: M. Dębski, J. Pyżalski, J. Borchet, H. Witkowska, *Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków. Raport z badań* (s. 109-128). Fundacja Dbam o Mój Zasięg. <https://dbamomojzasieg.pl/wp-content/uploads/2025/11/Dobre-i-zle-wiadomosci.-raport-z-badan-1.pdf>
- Wojcik, S., Messing, S., Smith, A., Rainie, L., Hitlin, P. (2018, 9 kwietnia). *Bots in the Twittersphere: An analysis of the links automated accounts share*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2018/04/09/bots-in-the-tweetsphere/>



5. (Cyber)bullying i mowa nienawiści

Jacek Pyżalski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0001-5817-276X>

W tym rozdziale podejmujemy tematykę dwóch typów agresji elektronicznej, czyli takiej, która jest realizowana za pomocą narzędzi komunikacji cyfrowej. Pierwszy z nich to tzw. cyberbullying, w przypadku którego istotny jest kontekst rówieśniczy i powiązanie z pewną stałą grupą odniesienia i który może być realizowany jednocześnie z bullyingiem tradycyjnym, tj. biciem, przezywaniem czy wykluczaniem w ramach zespołu klasowego (Pyżalski, 2012a, 2021b). Drugi typ polega na przemocy online realizowanej ze względu na przynależność ofiary do określonej grupy – jest to tzw. mowa nienawiści online. Choć są to dwa odmienne rodzaje agresji (czy w niektórych przypadkach przemocy) elektronicznej, to bywa, że występują one równolegle w kontekście tej samej sytuacji – np. gdy ktoś jest prześladowany ze względu na przynależność do określonej grupy (np. narodowościowej), a odbywa się to online w ramach grupy rówieśniczej (Pyżalski i Smith, 2022).

Cyberbullying – tradycyjna przemoc rówieśnicza w kontekście cyfrowym

Cyberbullying (który po polsku możemy nazywać „dręczeniem rówieśniczym online”) stanowi specyficzną formę przemocy rówieśniczej, prowadzoną za pośrednictwem technologii cyfrowych, w szczególności internetu i urządzeń mobilnych. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że choć cyberprzemoc wykorzystuje cyfrowe narzędzia komunikacyjne, to jej zasadnicze mechanizmy psychologiczne i społeczne pozostają zbliżone do tych obserwowanych w tradycyjnej odmianie przemocy rówieśniczej, gdzie technologie nie są wykorzystywane (Olweus, 1993; Pyżalski, 2012a, 2012b, 2023; Pyżalski et al., 2022; Smith et al., 2008).

Najczęściej wskazywane cechy definicyjne cyberbullyingu obejmują, w nawiązaniu do definicji tradycyjnego bullyingu: intencjonalność działań sprawcy, powtarzalność zachowań oraz nierównowagę sił między sprawcą a ofiarą (Mróz et al., 2022; Olweus, 1993; Tokunaga, 2010). To właśnie te uniwersalne właściwości sprawiają, że dręczenie online (podobnie jak tradycyjne) znacząco krzywdzi ofiary (Pyżalski, 2012a, 2023), niekiedy przekładając się także negatywnie na zdrowie psychiczne w dorosłości (Allison et al., 2009).

W przypadku dręczenia online mamy jednak do czynienia, przynajmniej w niektórych przypadkach, z nowymi lub zmodyfikowanymi mechanizmami tradycyjnej przemocy rówieśniczej wynikającymi między innymi z:

- potencjalnej anonimowości sprawców,
- silnym działaniu pojedynczego aktu agresji online (np. udostępnionej treści) nie ze względu na powtarzalność działania sprawców, ale dostępność i multiplikowanie tego materiału w sieci,
- stałej dostępności ofiary (brak bezpiecznej przestrzeni, nawet kiedy osoba doświadczająca przemocy przebywa w domu),
- obecności szerokiej i często niekontrolowanej publiczności, która niekiedy aktywnie upowszechnia treści,
- trwałości cyfrowych śladów przemocy (Pyżalski, 2012a, 2023).

Zarysowane wyżej mechanizmy sprawiają, że subiektywne doświadczenie krzywdy może być w cyberprzemocy porównywalne lub, w szczególnych przypadkach, silniejsze niż w przypadku przemocy bezpośredniej (tradycyjnej), mimo braku fizycznego kontaktu między sprawcą a ofiarą (Kowalski et al., 2014). Badania też dosyć spójnie potwierdzają nakładanie się ról w przemocy tradycyjnej i cyberprzemocy rówieśniczej, co wskazuje na konieczność traktowania tych zjawisk

jako przejawów tego samego problemu wynikającego często z oddziaływania podobnych czynników ryzyka (Pyżalski, 2012a, 2023). Wieloletnie badania wskazują ponadto, że oddziaływanie zarówno niezależne bullyingu i cyberbullyingu, jak i łączne obu tych form przemocy, przekłada się, co już zaznaczono wcześniej, jednoznacznie negatywnie na wiele wskaźników zdrowia psychicznego młodych ludzi, którzy ich doświadczają (Li et al., 2024).

Warto jeszcze dodać, że nowe zagrożenia w zakresie cyberbullyingu (ale także innych typów przemocy elektronicznej) przynosi generatywna sztuczna inteligencja, która pozwala tworzyć i udostępniać agresywne treści w sposób bardzo wyrafinowany i zautomatyzowany. Zjawisko to jest już obecne także w polskim kontekście. W badaniu ogólnopolskim obejmującym 995 nauczycieli i nauczycielek klas 4-8 14% respondentów deklaroowało, że spotkało się z przypadkami tworzenia przez uczniów deepfejków, czyli sztucznie wygenerowanych obrazów lub tekstów, wykorzystywanych do prześladowania innych osób, przy czym 3% wskazywało na powtarzalność takich zdarzeń, a 11% – na ich incydentalny charakter (Pyżalski, 2025).

Mowa nienawiści jako zjawisko społeczne w środowisku cyfrowym

Mowa nienawiści (*hate speech*) odnosi się do wypowiedzi, które dehumanizują, stygmatyzują lub wzywają do przemocy wobec osób lub grup definiowanych przez takie cechy, jak: pochodzenie etniczne, religia, płeć, orientacja seksualna czy niepełnosprawność (Council of Europe, 2022). Może ona być stosowana zarówno w kontaktach bezpośrednich, jak i w środowisku online.

W przestrzeni internetowej mowa nienawiści zyskuje szczególne właściwości:

- zwiększony zasięg oddziaływania,
- szybkie tempo rozpowszechniania,
- obniżenie kosztów psychologicznych dla nadawcy,
- możliwość tworzenia społeczności opartych na wspólnych narracjach wykluczenia bądź przemocy,
- konsekwencje psychologiczne, także wśród świadków narażonych na ekspozycję (Soral et al., 2022).

Mowa nienawiści różni się od opisanego wyżej dręczenia rówieśniczego online przede wszystkim tym, że jej adresatem bywa nie konkretna jednostka (jak młody człowiek z tej samej grupy, np. z zespołu klasowego) znana sprawcy agresji, lecz inni ludzie (w internecie często nieznani) ze względu na przyna-

ležność do określonej grupy. Warto zauważyć, że wyraźne wyznaczenie granic takich działań nie jest proste, a sama mowa nienawiści bywa odmiennie definiowana w różnych projektach badawczych i dyscyplinach (np. w obszarze prawa; Nikunen et al., 2025).

Sprawstwo i wiktyimizacja przemocy

W pierwszej kolejności badani byli pytani, czy doświadczali przemocy (pytanie zawierało przykłady) w ciągu roku poprzedzającego badanie (tabela. 5.1).

Tabela 5.1. Sprawstwo i wiktyimizacja przemocy twarzą w twarz i w internecie w ciągu roku poprzedzającego badanie

Środowisko przemocy	Wiktyimizacja (%)	Sprawstwo (%)
Twarzą w twarz	27,3	15,1
W internecie (np. w grze online, na portalu społecznościowym)	15,4	19,1

N = 1165; w kategorii sprawstwa odsetki tych, którzy tak się zachowali raz w miesiącu lub częściej; w kategorii wiktyimizacji osoby, które zaznaczyły doświadczanie przemocy w danym środowisku

W okresie 12 miesięcy przed badaniem doświadczenia respondentów związane z zachowaniami przemocowymi miały charakter zarówno wiktyimizacji, jak i sprawstwa. Wyraźnie częściej, wbrew często powtarzanym opiniom, dotyczyły one relacji bezpośrednich niż środowiska online. Ponad 1/4 badanych deklarowała, że była ofiarą agresywnego traktowania twarzą w twarz (27,3%), podczas gdy doświadczenia wiktyimizacji w internecie dotyczyły wyraźnie mniejszego

Osób, które doświadczyły przemocy online lub offline, było 533 (ok. 35% całej próby). W tej grupie 76,9% doświadczyło przemocy tradycyjnej (twarzą w twarz), 43,5% przemocy online, a co piąty badany doświadczył w badanym okresie obu rodzajów przemocy. Wydaje się, że ta ostatnia grupa, tj. doświadczająca przemocy w obydwu kontekstach, może być najbardziej narażona na negatywne konsekwencje.

odsetka respondentów (15,4%). Jednocześnie ponad 15% badanych przyznało się do podejmowania wobec innych osób zachowań przemocowych w bezpośrednich kontaktach, a niemal co piąty respondent wskazał na sprawstwo takich zachowań w środowisku online (19,1%). Wyniki te potwierdzają, że choć internet stanowi istotną przestrzeń dla zachowań przemocowych, to relacje tradycyjne zdają się pozostawać ich dominującym kontekstem, z perspektywy nie tylko doświadczenia, lecz także dokonywania przemocy.

Pogłębiona analiza wskazuje, że sprawcami przemocy wobec respondentów byli przede wszystkim rówieśnicy z najbliższego otoczenia społecznego i tradycyjnych grup odniesienia, np. z zespołów klasowych. W tym kontekście najczęściej wskazywano koleżanki i kolegów ze szkoły. Niemal połowa osób doświadczających przemocy (49,9%) deklaruowała, że doświadczyła przemocy ze strony uczniów ze swojej szkoły. Istotną grupę wskazywanych sprawców stanowili również znajomi/przyjaciele (32,1%), co podkreśla relacyjny i zwykle mikrogrupowy charakter takich negatywnych doświadczeń. Zdecydowanie rzadziej przemoc była związana z działaniem osób, z którymi ofiara ma wyłącznie relacje online (11,6%), a marginalnie – z partnerem lub partnerką w relacji romantycznej (5,4%).

Wyniki te zdecydowanie potwierdzają, że przemoc rówieśnicza najczęściej osadzona jest w codziennych, bezpośrednich relacjach społecznych, a nie w kontaktach internetowych. W kontekście typologii agresji elektronicznej należy uznać, że silnie dominującym typem doświadczanej przemocy online jest cyberbullying osadzony w kontekście znanej grupy rówieśniczej i wpisujący się w kontekst tradycyjnych relacji rówieśniczych (Pyżalski, 2012a, 2023).

Mowa nienawiści

Badani byli także pytani o ekspozycję na treści o charakterze mowy nienawiści, której precyzyjną definicję otrzymali w treści pytania (tabela 5.2).

Uzyskane wyniki wskazują, że kontakt z mową nienawiści w internecie miał charakter powszechny, choć zróżnicowany pod względem częstotliwości. Ponad 1/3 badanych (37,6%) deklaruowała, że w ciągu ostatniego roku ani razu nie zetknęła się z nienawistnymi lub poniżającymi treściami skierowanymi wobec określonych grup lub ich przedstawicieli. Jednocześnie oznacza to, że niemal 2/3 respondentów (62,4%) miało z takimi treściami styczność co najmniej raz w uwzględnionym okresie.

Tabela. 5.2. Ekspozycja na treści o charakterze mowy nienawiści online (nienawistne lub poniżające wiadomości albo komentarze skierowane przeciwko ludziom z określonych grup lub całym grupom ludzi, np. kobietom, muzułmanom, migrantom, Żydom, Romom, osobom z niepełnosprawnościami itp.) w ciągu roku poprzedzającego badanie

Częstotliwość ekspozycji	Cała próba (%)	Chłopcy (%)	Dziewczęta (%)	10-11 lat (%)	12-14 lat (%)	15-16 lat (%)
Ani razu	37,6	38,0	37,9	45,2	41,3	28,2
Kilka razy	32,0	30,7	34,3	23,0	34,3	33,0
Przynajmniej raz w miesiącu	10,0	9,9	10,3	12,9	9,1	9,8
Przynajmniej raz w tygodniu	9,5	10,8	7,9	12,0	6,3	13,2
Codziennie lub prawie codziennie	6,6	5,7	7,0	4,1	5,5	9,6
Kilka razy dziennie	4,3	4,8	2,6	2,8	3,5	6,2

N = 1270

Najliczniejszą kategorię wśród osób doświadczających ekspozycji stanowią badani, którzy widzieli tego typu treści kilka razy w roku (32,0%), co wskazuje na znaczącą, choć rzadką ekspozycję. Szczególnie istotna z punktu widzenia dobrostanu psychospołecznego (w kontekście konsekwencji oglądania takich treści) jest jednak grupa respondentów deklarujących regularną lub bardzo częstą ekspozycję. Co najmniej raz w miesiącu widziało je 10,0% respondentów, co najmniej raz w tygodniu – 9,5%, codziennie lub prawie codziennie – 6,6%, a aż kilka razy dziennie – 4,3%. Łącznie oznacza to, że ponad 30% badanych styka się z mową nienawiści w sposób, który można określić jako częsty.

Ekspozycja na mowę nienawiści nie różnicuje statystycznie chłopców i dziewcząt. Jest ona jednak silnie powiązana z wiekiem. Generalnie w najstarszej grupie (15-16 lat) jest najmniej osób, które takich treści nie widziały w ciągu ostatniego roku lub widziały je sporadycznie. Jednocześnie niepokoją wyniki dotyczące najmłodszej grupy (10-11 lat). W kategoriach ekspozycji „Przynajmniej raz w miesiącu” i „Przynajmniej raz w tygodniu” wyniki w tej grupie są wyższe niż w grupie wiekowej 12-14 lat.

Wyniki te potwierdzają, że treści o charakterze mowy nienawiści są powszechnie dostępne online, także dla młodych ludzi z najmłodszych grup wiekowych. Co istotne, wysoki odsetek regularnej ekspozycji sugeruje, że treści te są widoczne, powtarzalne i w pewnym sensie społecznie oswojone w przestrzeni cyfrowej.

Bardzo znaczące jest to, że większość osób, które takie treści widziała, celowo ich nie poszukiwała, a ekspozycja na takie treści była przypadkowa.

Wśród badanych, którzy widzieli treści o charakterze mowy nienawiści w ciągu roku poprzedzającego badanie (52,7% całej próby), jedynie 20,7% szukało takich treści celowo. Zatem ok. 8 na 10 badanych napotyka treści tego typu nieintencjonalnie.

Emocje związane z ekspozycją na treści o charakterze mowy nienawiści online

Badani, którzy widzieli chociaż raz w ciągu roku poprzedzającego badanie treści o charakterze mowy nienawiści, byli pytani o to, jak czuli się po takim doświadczeniu. Wyniki w tym zakresie przedstawiono w tabeli 5.3.

Tabela. 5.3. Emocje doświadczane po ostatniej ekspozycji na mowę nienawiści online

Emocje	%
Nie poczułem/am nic szczególnego	33,5
Byłem/am trochę zdenerwowany/a	17,6
Byłem/am dość zdenerwowany/a	10,4
Bardzo się zdenerwowałem/am	7,7
Pomyślałem/am, że to zabawne	5,9
Poczułem/am się dobrze	5,2

N = 792 (osoby, które widziały przynajmniej raz treści o charakterze mowy nienawiści; bez odpowiedzi „Inne” oraz tych, gdy badany zdecydował się nie odpowiadać)

Rozkład deklarowanych reakcji emocjonalnych po ostatnim kontakcie z mową nienawiści w internecie wskazuje na wyraźne zróżnicowanie doświadczeń. Naj-

liczniejszą grupę stanowią respondenci, którzy deklarują, że nie poczuli nic szczególnego (33,5%), co może świadczyć zarówno o strategiach dystansowania się, jak i o postępującej normalizacji tego typu treści w środowisku online, szczególnie gdy eskpozycja jest częsta.

Jednocześnie ponad 1/3 badanych (35,7%) doświadczyła wyraźnych negatywnych emocji i zadeklarowała zdenerwowanie o różnym natężeniu – od umiarkowanego (17,6%), przez dość silne (10,4%), po bardzo silne (7,7%). Oznacza to, że dla znacznej części użytkowników kontakt z mową nienawiści nie jest neutralnym doświadczeniem, lecz wiąże się z realnymi kosztami emocjonalnymi. Może mieć to zatem realne przełożenie negatywne na dobrostan psychiczny, w szczególności osób, które widzą takie treści często.

Niewielki, ale znaczący odsetek odpowiedzi pozytywnych, tj. poczucie, że treści te były zabawne (5,9%) lub że wywołały dobre samopoczucie (5,2%), wskazuje na istnienie grupy odbiorców, którzy rozumieją mowę nienawiści w kategoriach humoru, ironii lub rozrywki. Może to odzwierciedlać zarówno mechanizmy obronne, jak i specyficzne kulturowo czy grupowo determinowane spostrzeganie i interpretowanie takich treści.

Wnioski i rekomendacje

1. Agresja (przemoc) internetowa, choć często postrzegana jako zjawisko dominujące we współczesnych doświadczeniach młodych ludzi, wciąż pozostaje silnie zakorzeniona w relacjach twarzą w twarz i w znanych grupach rówieśniczych (w szczególności jeśli chodzi o cyberbullying). Jest ona także w doświadczeniach naszych badanych rzadsza niż przemoc w relacjach tradycyjnych (zarówno jeśli idzie o sprawstwo, jak i wiktyimizację). Oznacza to, że działania profilaktyczne nie powinny koncentrować się wyłącznie na środowisku online, lecz integrować interwencje obejmujące szkołę, relacje rówieśnicze oraz klimat społeczny i relacje w ramach grup, w których funkcjonują młodzi ludzie. Radzenie sobie z cyberbullyingiem powinno obejmować działania, które są skierowane na całość relacji rówieśniczych młodych ludzi, nie tylko na ten ich fragment, który jest realizowany online. Zatem programy przeciwdziałania przemocy rówieśniczej, żeby były efektywne, powinny łącznie dotyczyć bullyingu i cyberbullyingu, uwzględniając mechanizmy specyficzne dla sytuacji, gdy narzędziem przemocy jest technologia, w tym najnowsza, tj. generatywna sztuczna inteligencja, która

przynosi wiele nowych technicznych możliwości realizowania takiej przemocy, czasami w bardzo wyrafinowany i krzywdzący sposób (np. w postaci tzw. deepfejków; Pyżalski, 2025).

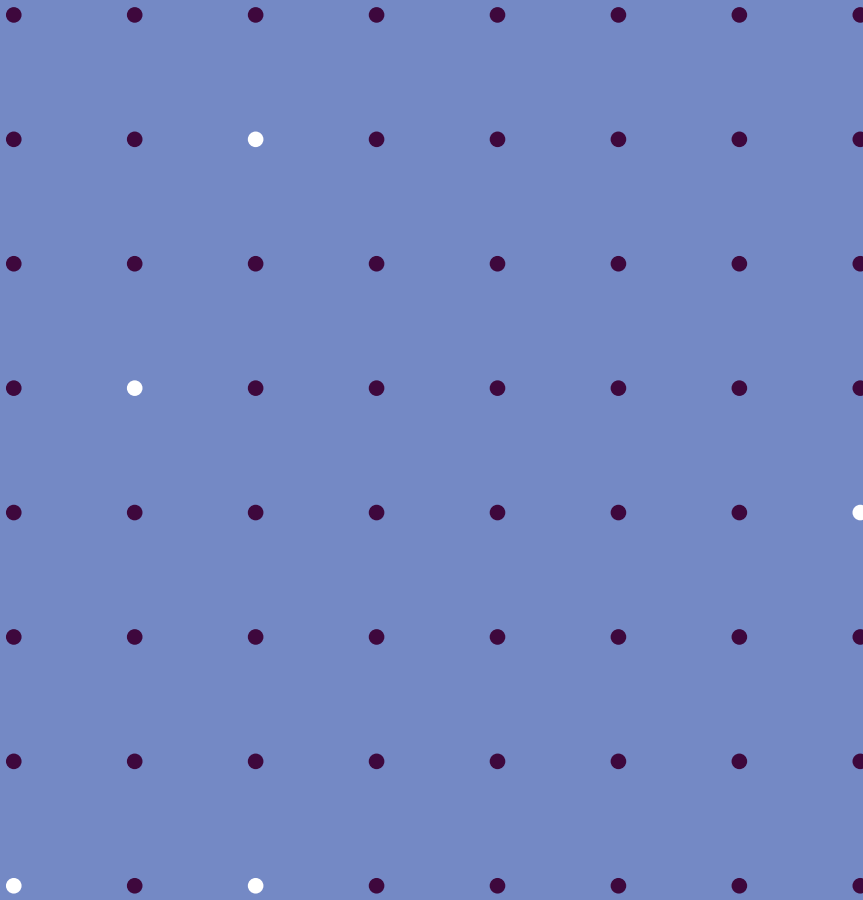
2. Dominującym typem doświadczanej przemocy online jest cyberbullying, osadzony w kontekście znanej grupy rówieśniczej, a nie agresja ze strony anonimowych użytkowników internetu. Wyniki te podważają popularne narracje o „obcych sprawcach” i wskazują na konieczność wzmocnienia odpowiedzialności społecznej w obrębie wspólnot szkolnych w kontekście offline, co zresztą przy zachowaniu prawidłowej metodyki działań ma potwierdzoną w badaniach metaanalitycznych skuteczność (Zych et al., 2017).
3. Ekspozycja na mowę nienawiści online ma, w świetle przedstawionych wyników, charakter powszechny i w znacznej części przypadków jest nieintencjonalna. Znaczy to, że młodzi ludzie stykają się z takimi treściami niezależnie od tego, czy chcą je widzieć, czy nie. Szczególnie niepokojące są wyniki dotyczące regularnej ekspozycji w najmłodszych grupach wiekowych. W związku z tym działania ochronne powinny wykraczać poza proste strategie, czy rekomendacje „unikania”. Warto, by obejmowały one także systemowe rozwiązania zwiększające odporność psychologiczną oraz kompetencje krytycznego odbioru treści. Jednocześnie niezbędne są regulacyjne rozwiązania zwiększające odpowiedzialność dostawcy usług cyfrowych dotyczącą zarówno moderowania treści, jak i redukcji działania algorytmów, które ekspozycję na takie treści zwiększają.
4. Reakcje emocjonalne na mowę nienawiści rozciągają się na kontinuum od obojętności po silne zdenerwowanie. Warto tu jednak podkreślić, że obydwa z przywołanych tu efektów mogą stanowić czynniki ryzyka dla dobrostanu psychicznego. Brak reakcji emocjonalnej nie powinien być interpretowany jako brak negatywnego oddziaływania, lecz raczej jako potencjalny wskaźnik normalizacji często napotykanych treści przemocowych. Rekomenduje się, aby edukacja medialna uwzględniała pracę nad refleksją i znaczeniem emocji, ale także nad etycznym wymiarem upowszechnianych w internecie treści.
5. Obecność grupy młodych ludzi, którzy interpretują mowę nienawiści jako zabawną lub neutralną, wskazuje na kulturowe i normatywne przesunięcia w postrzeganiu granic przemocy, w szczególności wobec przedstawicieli określonych grup społecznych. Zjawisko to wymaga szczególnej uwagi, ponieważ może sprzyjać reprodukowaniu i legitymizowaniu agresji wobec

grup mniejszościowych. W odpowiedzi na to konieczne jest wzmacnianie kompetencji etycznych i obywatelskich, w tym pracy nad językiem, humorem i ironią w przestrzeni cyfrowej, z uwzględnieniem perspektywy osób dotkniętych takimi treściami.

Bibliografia

- Allison, S., Roeger, L., Reinfeld-Kirkman, N. (2009). Does school bullying affect adult health? Population survey of health-related quality of life and past victimization. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 43(12), 1163-1170. <https://doi.org/10.3109/00048670903270399>
- Council of Europe. (2022). *Recommendation CM/Rec(2022)16 of the Committee of Ministers to member States on combating hate speech (and Explanatory Memorandum)*. Council of Europe.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Li, C., Wang, P., Martin-Moratinos, M., Bella-Fernández, M., Blasco-Fontecilla, H. (2024). Traditional bullying and cyberbullying in the digital age and its associated mental health problems in children and adolescents: a meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33(9), 2895-2909. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02128-x>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use. *Journal of Children and Media*, 12(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1409875>
- Mróz, J. T., Wójcik, M., Pyżalski, J. (2022). Bullying – prześladowanie rówieśnicze. Prawdy i mity na temat zjawiska. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 21(4), 34-85.
- Nikunen, K., Haara, P., Kosonen, H., Knuutila, A., Pöyhtäri, R., Saresma, T. (2025). Contested Meanings of Hate Speech and the Post-Truth Condition on Digital Platforms. *Social Media + Society*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/20563051251341794>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Patchin, J. W., Hinduja, S. (2015). *Bullying beyond the schoolyard*. Sage.
- Pyżalski, J. (2012a). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pyżalski, J. (2012b). From cyberbullying to electronic aggression: Typology of the phenomenon. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 305-317. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704319>

- Pyżalski, J. (2023). *Electronic aggression*. W: Z. Yan (red.), *The Cambridge handbook of cyber behavior* (s. 1058-1084). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781107165250.040>
- Pyżalski, J. (red.). (2025). *Generatywna sztuczna inteligencja w polskiej szkole – przecieranie szlaków. Badania ilościowe i jakościowe nauczycieli klas 4-8 szkół podstawowych*. NASK – Państwowy Instytut Badawczy.
- Pyżalski, J., Plichta, P., Szuster, A., Barlińska, J. (2022). Cyberbullying characteristics and prevention—what can we learn from narratives provided by adolescents and their teachers? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), artykuł 11589. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811589>
- Pyżalski, J., Smith, P. (2022). Nationality and ethnicity-based (cyber)bullying: How should we tackle this phenomenon in survey studies? *Psychology, Society & Education*, 14(3), 11-17. <https://doi.org/10.21071/psye.v14i3.15285>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Soral, W., Bilewicz, M., Winiewski, M. (2017). Exposure to hate speech increases prejudice through desensitization. *Aggressive Behavior*, 43(1), 1-11. <https://doi.org/10.1002/ab.21737>
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.007>
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ttofi, M. M. (2017). *Protecting children against bullying and its consequences*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-53028-4>





6. Ryzyka związane z seksualnością

Piotr Plichta

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0002-9238-0113>

Internet jest obecnie ważnym kontekstem socjalizacji i rozwoju młodych ludzi, w tym sfery psychoseksualnej. Komunikowanie się w środowisku cyfrowym sprzyja nawiązywaniu, pogłębianiu relacji, uczeniu się intymności, a także kształtowaniu się tożsamości. Korzystanie z internetu jednocześnie zwiększa prawdopodobieństwo doświadczeń naruszających osobiste granice (np. presji, przemocy seksualnej online, niechcianej seksualizacji, budowania zniekształconej wizji relacji seksualnych). Niektóre z zachowań realizowanych w internecie przez młodych ludzi mogą mieć charakter relacyjny i dobrowolny, natomiast w warunkach braku zgody, nierówności relacji (np. dysproporcji siły) mogą stać się źródłem realnych szkód psychicznych i społecznych (Madigan et al., 2018).

W literaturze ryzyka związane z seksualnością online porządkuje się zwykle w kilka powiązanych obszarów: (1) otrzymywanie/wysyłanie wiadomości (np. w formie obrazu, dźwiękowej, tekstu, wideo) o charakterze seksualnym (*sexting*), (2) niechciane prośby o treści lub aktywności seksualne (*online sexual solicitation*), np. prośby o informacje seksualne o sobie, zdjęcia, rozmowę na temat seksu, (3) ekspozycja na treści seksualne, (4) naruszenia prywatności i zgody (np. udostępnianie dalej bez zgody; *sextortion*), oraz (5) grooming i wykorzystanie seksualne dzieci w relacjach z dorosłymi (Klettke et al., 2014; Mitchell et al., 2007).

Syntezy badań pokazują, że rozpowszechnienie sextingu wśród niepełnoletnich zależy od różnych czynników, jak np. sposób definiowania oraz pomiaru (czas odniesienia, kanał korzystania z internetu, dobrowolność vs. przymus). Metaanaliza Madigan et al. (2018) wskazuje średnie rozpowszechnienie: ok. 15% dla wysyłania i ok. 27% dla otrzymywania treści o charakterze seksualnym. Wyraźny wzrost częstości następuje wraz z wiekiem. Z kolei w przeglądzie Klettke et al. (2014) podkreślane są duże zróżnicowanie wyników między badaniami, a także asymetria: otrzymywanie jest częstsze niż wysyłanie.

W polskim badaniu Fundacji Dzieci Niczyje (obecnie FDDS) z 2014 r. ponad 1/3 nastolatków deklarowała otrzymanie roznegliżowanego zdjęcia (Wójcik i Markaruk, 2014). Podobnie w raporcie NASK *Nastolatki* na przestrzeni ostatnich kilku lat ok. 1/3 nastolatków deklarowała otrzymanie zdjęć przedstawiających nagi lub półnagi wizerunek innych osób (33% w 2022 r. oraz 28% w 2024 r.). Choć w 2024 r. dysproporcja między odsetkami wskazywanymi przez opiekunów i przez młodzież zmniejszyła się względem poprzedniego pomiaru, nadal utrzymuje się bardzo wyraźna (ok. czterokrotna różnica w deklaracjach obu grup – dla rodziców wskaźnik ten wyniósł 6-7%). Jednocześnie widoczny jest silny efekt wieku: starsi uczniowie i uczennice istotnie częściej niż młodsi stają się odbiorcami czyichś nagich lub półnagich zdjęć (Ładna et al., 2025).

W omawianym obszarze potrzebna jest szczególna ostrożność interpretacyjna. Seksualność w adolescencji jest sferą niezwykle wrażliwą, a pojedyncze wskaźniki rzadko funkcjonują w izolacji od innych. Doświadczenia i zachowania ryzykowne często współwystępują, tworząc różne konfiguracje czynników online i offline (m.in. dotyczących dobrostanu psychicznego, relacji, presji rówieśniczej, wcześniejszych doświadczeń przemocy). Dlatego wnioskowanie na podstawie samych częstości powinno być uzupełniane analizami pozwalającymi na sprawdzenie, które czynniki (np. wiek, płeć, stan zdrowia, jakość relacji) są niezależnie powiązane z badanym zjawiskiem, gdy uwzględni się je jednocześnie, a nie tylko porówna same odsetki.

Wyniki w tej części raportu dotyczyć będą trzech kwestii:

- otrzymywania wiadomości o charakterze seksualnym w ciągu ostatnich 12 miesięcy poprzedzających badanie,
- wskazywanych osób, które wysyłały takie wiadomości do młodych ludzi biorących udział w badaniu,
- otrzymywania próśb o materiały o charakterze seksualnym dotyczących młodych ludzi.

Na pytania opisywane w dalszej części tego rozdziału odpowiadali tylko nastolatki od 12 r.ż. (prezentowane wyniki nie dotyczą całej próby, a jedynie dwóch podgrup: 12-14 lat i 15-16 lat).

Otrzymywanie treści o charakterze seksualnym

W tej części naszej analizy prezentujemy rozkład odpowiedzi na pytanie: „Jak często, jeśli w ogóle, w ciągu ostatniego roku otrzymywałeś/aś wiadomości o charakterze seksualnym (mogły to być wiadomości głosowe, tekstowe, zdjęcia lub filmy)? (zaznacz jedną odpowiedź)”.

Tabela 6.1. Otrzymywanie treści o charakterze seksualnym – częstości i różnice ze względu na wiek

Częstotliwość ekspozycji	12-14 lat*** (%)	15-16 lat*** (%)	Ogółem (12-16 lat) (%)
Nigdy	79,7	64,9	73,9
Kilka razy	12,9	21,8	16,4
Przynajmniej raz w miesiącu	2,5	6,2	3,9
Przynajmniej raz w tygodniu	2,0	3,3	2,5
Codziennie lub prawie codziennie	2,9	3,8	3,3

$N = 1001$; różnice między grupami: *** $p < 0,001$

Wyraźnie widać, że starsza grupa częściej otrzymuje wiadomości o charakterze seksualnym, a różnica ta jest istotna statystycznie ($p < 0,001$). Grupa, która kiedykolwiek otrzymała taką wiadomość, obejmuje mniej więcej co piątego młodego człowieka z grupy 12-14 lat i co trzeciego spośród 15-16-latków. Jeśli wykluczmy z tej grupy osoby, które otrzymały taką wiadomość „kilka razy” (będą to zatem osoby otrzymujące treści o charakterze seksualnym raz w miesiącu i częściej), otrzymujemy 7,4% wskazań wśród młodszych i 13,3% wśród starszych. Choć nie jest to problem powszechny, należy przyglądać się grupie ok. 10% młodych ludzi znajdujących się w takiej sytuacji. Warto to zrobić m.in. w kontekście powiązań z innymi zmiennymi – zarówno tradycyjnymi, jak

i cyfrowymi (dotyczącymi m.in. dobrostanu, zachowań ryzykownych, specjalnych potrzeb edukacyjnych, relacji rówieśniczych). Będzie to w przyszłości przedmiotem kolejnych analiz polskiego zespołu EU Kids Online.

Treści seksualne online: wiek silnie różnicuje wyniki

W 12 miesiącach poprzedzających badanie otrzymywanie wiadomości seksualnych deklaruje ok. 20% osób w wieku 12-14 lat i ok. 35% w wieku 15-16 lat. Częstsze doświadczenia (co najmniej raz w miesiącu) dotyczą relatywnie mniejszej grupy, ale są wyraźnie częstsze u starszych uczestników i uczestniczek badania (12-14-latkowie: 2,5% vs. 15-16-latkowie: 6,2%). Najwyższe częstości (przynajmniej raz w tygodniu/codziennie) są rzadkie i w obu grupach wiekowych na zbliżonym poziomie.

Warto zwrócić uwagę, że w dwóch kategoriach „Przynajmniej raz w tygodniu” i „Codziennie lub prawie codziennie” odsetki w różnych grupach wiekowych są zbliżone. Także badanie różnic w tej kategorii między chłopcami a dziewczętami pokazało istotnie statystyczny rezultat ($p = 0,05$). Oznacza to, że zgodnie z wynikami innych analiz chłopcy w większym stopniu są odbiorcami tego typu wiadomości. W prawie każdej kategorii częstości, z wyjątkiem „Przynajmniej raz w miesiącu”, chłopcy wskazywali na częstsze otrzymywanie treści o charakterze seksualnym (w tej kategorii zaznaczyło tak 4,9% dziewcząt i 2,8% chłopców). Taki kierunek jest spójny z szerszym wzorcem opisywanym w literaturze: chłopcy przeciętnie częściej niż dziewczęta raportują kontakt z materiałami seksualnymi online (np. pornografią; Peter i Valkenburg, 2016). Jednocześnie w danych europejskich różnice płci w samym „otrzymywaniu wiadomości seksualnych” bywają niewielkie i wrażliwe na kontekst kraju oraz normy kulturowe, dlatego wynik warto traktować jako cechę tej próby, a nie regułą uniwersalną (Baumgartner et al., 2014; Smahel et al., 2020).

W naszej próbie (12-16 lat) osoby, które zaznaczyły, że kiedykolwiek im się przydarzyło otrzymanie treści o charakterze seksualnym, to łącznie 26,1%. Jest to wyraźnie więcej niż w badaniu z 2018 r. (16,6%; Tomczyk, 2019). Jednak porównania te należy traktować z dużą ostrożnością – w tamtej edycji pytanie to było zadane również 17-latkom, a więc osobom, których swoboda korzystania z internetu i zakres doświadczeń z seksualnością są większe.

Osoby wysyłające treści o charakterze seksualnym wskazywane przez uczestników badania

W tej części badania analizujemy odpowiedzi młodych ludzi, którzy wybierali spośród dostępnych opcji osoby, które wysyłały im wiadomości zawierające treści o charakterze seksualnym. Można było zaznaczyć wiele odpowiedzi.

Tabela 6.2. Osoby wysyłające treści o charakterze seksualnym – częstości wskazań

Osoba	12-14 lat (%)	15-16 lat (%)	Ogółem (12-16 lat) (%)
Członek rodziny	1,6	2,9	2,3
Przyjaciele	20,2	16,1	18,0
Ktoś, z kim jestem w romantycznym związku („chłopak lub dziewczyna”)	7,3	14,6	11,1
Koledzy/inne dzieci z mojej szkoły	17,7	11,7	14,6
Nauczyciel	4,0	4,4	4,2
Ktoś, z kim utrzymuję kontakt tylko przez internet*	8,1	7,3	7,7
Ktoś, kogo nie znam*	27,4	39,4	33,7
Ktoś inny	10,5	8,8	9,6
Nie wiem**	19,4	7,3	13,0
Wolę nie odpowiadać	8,9	9,5	9,2

$N = 238$ (tylko osoby, które potwierdziły otrzymywanie wiadomości o charakterze seksualnym); różnice między grupami: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Najczęściej wskazywanymi nadawcami takich treści byli kolejno: osoby, których nie znali nasi respondenci (33,7%), przyjaciele (18%), koledzy/rówieśnicy ze szkoły (14,6%), „nie wiem” (13%) i osoby, z którymi nasi uczestnicy pozostawali w romantycznym związku (11,1%). Wyniki takie wskazują na silnie różnicowy kontekst takich sytuacji (łącznie ponad 30%). Jeśli dodamy do tego również wiadomości od dziewczyny/chłopaka, to otrzymujemy blisko połowę ze wszystkich wskazań. Zastanawiający jest wysoki wynik dotyczący osób, których nie znali nasi respondenci. Warto ten wątek pogłębić w kolejnych pracach.

Dorośli, jak członkowie rodziny i nauczyciele, stanowią najrzadziej wybierane opcje (2,3% vs. 4,2%). Generalnie w większości przypadków wiek nie różnicuje wskazywanych źródeł otrzymywanych wiadomości zawierających treści seksualne. Jedynie odnośnie do odpowiedzi „Nie wiem” zdecydowanie częściej wybierali taką odpowiedź młodszy uczestnicy badania (19,4% vs. 7,3%). Nieco częściej także w przypadku wyboru opcji „Ktoś, z kim utrzymuję kontakt tylko przez internet”. Z kolei odpowiedź „Ktoś, kogo nie znam” istotnie częściej wybierali starsi (39,4% vs. 27,4%).

Jeśli chodzi o istotne różnice ze względu na płeć, to wystąpiły tylko w jednej kwestii. Wskazanie: „Ktoś, kogo nie znam” dotyczyło 23,7% chłopców i 45% dziewcząt (ogółem 34,5% wśród osób, które kiedykolwiek otrzymały takie wiadomości). O wiele częściej wybrały taką odpowiedź dziewczęta. Zatem płeć, poza jednym wyjątkiem, nie różnicuje wyników w omawianym zakresie.

Rówieśnicy i nieznajomi najczęściej „stoją” za wysyłaniem treści o tematyce seksualnej

Osoby, które otrzymały treści o tematyce seksualnej, najczęściej jako nadawców wskazywały nieznajomych (ok. 34%) oraz kategorie rówieśnicze: przyjaciół (18%) i znajomych ze szkoły (14,6%). Zauważalny jest też udział relacji romantycznych (11,1%). Wskazania „ktoś, kogo nie znam” są częstsze u starszych (15-16 lat: 39,4% vs. 12-14 lat: 27,4%), a różnice płci dotyczą głównie tej kategorii (częściej dziewczęta). Poza nielicznymi wyjątkami płeć nie jest kategorią silnie różnicującą wyniki naszego badania.

Otrzymywanie próśb o materiały o charakterze seksualnym dotyczącym uczestników badania

Przedmiotem opisu w tej części rozdziału jest analiza odpowiedzi naszych respondentów i respondentek na pytanie: „Jak często, jeśli w ogóle, w ciągu ostatniego roku ktoś pytał cię w internecie lub za pomocą telefonu komórkowego/ smartfona o informacje o charakterze seksualnym (słowa, zdjęcia lub filmy) na twój temat (np. jak wygląda twoje ciało bez ubrania lub rzeczy o charakterze seksualnym), kiedy nie chciałeś odpowiadać na takie pytania?” (tabela 6.3).

Tabela 6.3. Otrzymywanie próśb o osobiste informacje o charakterze seksualnym – częstości i różnice ze względu na wiek

Częstotliwość ekspozycji	12-14 lat*** (%)	15-16 lat*** (%)	Ogółem (12-16 lat) (%)
Nigdy	86,9	74,9	82,1
Kilka razy	10,3	16,4	12,7
Przynajmniej raz w miesiącu	0,8	4,5	2,3
Przynajmniej raz w tygodniu	1,2	2,7	1,8
Codziennie lub prawie codziennie	0,8	1,5	1,1

$N = 1006$; różnice między grupami: *** $p < 0,001$

Otrzymywanie wiadomości z prośbą o udostępnienie osobistych treści o charakterze seksualnym spotkało kiedykolwiek niemal co piątą osobę (17,9%). Zdecydowaną większość w tej grupie stanowili ci, którzy wybrali odpowiedź „Kilka razy” (12,7%). Każdą opcję odpowiedzi częściej wybierali starsi uczestnicy naszego badania: „Kilka razy” (młodszy: 10,3% vs. starsi: 16,4%), „Przynajmniej raz w miesiącu” (0,8% vs. 4,5%). Różnice okazały się istotnie statystycznie ($p < 0,001$). Podobnie jak w pytaniu o otrzymywanie treści seksualnych warto pogłębić związki omawianej kategorii z innymi zmiennymi. Szczególna uwaga potrzebna jest w przypadku grupy ok. 10% młodych ludzi otrzymujących prośby o osobiste treści o charakterze seksualnym przynajmniej raz w miesiącu i częściej. Nie zaobserwowaliśmy w zakresie częstości analizowanych odpowiedzi różnic między dziewczynkami i chłopcami.

Porównanie z wynikami badania z 2018 r. pokazuje w tegorocznej edycji wyraźnie wyższy wskaźnik otrzymywania takich próśb (9,7% vs. 17,9%). Może to z jednej strony wskazywać na znaczący wzrost, z drugiej – częściowo wynikać z innego doboru próby (w poprzedniej fali badania EU Kids Online uczestniczyli także 17-latkowie).

Wnioski i rekomendacje

1. Doświadczenia otrzymywania wiadomości związanych z seksem wyraźnie nasilają się wraz z wiekiem. W grupie 15-16-latków są częstsze niż w grupie 12-14-latków, a różnice mają istotny statystycznie charakter. Warto w tym kontekście uwzględniać zasady profilaktyki trójpoziomowej (uniwersalna – selektywna – wskazująca) określanej również jako *tiered prevention*. Na przykład w ramach działań uniwersalnych dla młodszych nastolatków warto włączyć mniej szczegółowy komponent dotyczący podstaw granic i prywatności. Z kolei dla starszych mógłby to być bardziej pogłębiony moduł obejmujący kwestie zgody, presji rówieśniczej, konsekwencji dalszego udostępniania treści oraz strategię reagowania i szukania wsparcia. W przypadku osób deklarujących częstsze doświadczenia i szczególnie dla tych, którzy odnoszą szkody z tego powodu (tego nie badaliśmy), należy włączyć działania z zakresu profilaktyki selektywnej i wskazującej.
2. Struktura nadawców treści o charakterze seksualnym sugeruje dwa główne kanały ryzyka: rówieśniczo-relacyjny (przyjaciele, znajomi z klasy, szkoły, bliskie relacje, związki) oraz dotyczący kontaktów spoza bliskiego „fizycznego” kręgu (osoby nieznajome, znajomi tylko online). W działaniach edukacyjnych i profilaktycznych warto projektować interwencje mające dwutorowy charakter. Powinno się równolegle uwzględnić dynamikę rówieśniczą (normy, presja, zgoda, odpowiedzialność i konsekwencje udostępniania treści) oraz ryzyka wynikające z kontaktów z nieznanymi online (prywatność, sygnały groomingu, zasady bezpiecznego kontaktu i procedury zgłaszania).
3. Otrzymywanie niechcianych próśb o informacje o charakterze seksualnym rosną z wiekiem. Choć zdecydowana większość badanych ich nie doświadcza, występuje jednak zauważalna (ok. 10%) grupa narażona na takie sytuacje. Należy zatem wzmacniać szkolne i domowe „kanały” ujawniania oraz uruchamianie szybkiego wsparcia (np. łatwa procedura zgłoszenia, identyfikowanie zaufanych osób), a także włączyć trening umiejętności: odmawiania, blokowania/zgłaszania, dokumentowania i bezpiecznego szukania pomocy.
4. Biorąc pod uwagę wrażliwość sfery seksualności w okresie adolescencji oraz potencjalnie poważne konsekwencje związane z doświadczeniami

online, zjawisk tych nie należy marginalizować. Dodatkowo badania wskazują, że zachowania ryzykowne często współwystępują, tworząc „pakie-ty” powiązanych trudności, co zwiększa prawdopodobieństwo kumulacji negatywnych skutków. Dlatego w kolejnych etapach analiz zasadne jest pogłębienie wnioskowania poprzez zastosowanie podejść wielozmien- nowych, uwzględniających uwarunkowania zarówno online, jak i offline, a także czynniki ryzyka i czynniki chroniące (Poleszak i Kata, 2023). Ponie- waż w rozdziale tym nie przedstawiamy zależności z innymi niż wiek i płeć zmiennymi, trudno o dalej idące rekomendacje.

Bibliografia

- Baumgartner, S. E., Sumter, S. R., Peter, J., Valkenburg, P. M., Livingstone, S. (2014). Does country context matter? Investigating the predictors of teen sexting across Europe. *Computers in Human Behavior*, 34, 157-164. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.041>
- Klettke, B., Hallford, D. J., Mellor, D. J. (2014). Sexting prevalence and correlates: A systematic literature review. *Clinical Psychology Review*, 34(1), 44-53. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.10.007>
- Ładna, A., Kamiński, K., Roślaniec, K., Wrońska, A., Błażej, M., Jankiewicz, A., Konopczyński, F., Nawrot, M. (2025). *Nastolatki. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców – raport badawczy*. NASK – Państwowy Instytut Badawczy. https://www.nask.pl/media/2025/09/Nastolatki_RAPORT-2.pdf
- Madigan, S., Ly, A., Rash, C. L., Van Ouytsel, J., Temple, J. R. (2018). Prevalence of multiple forms of sexting behavior among youth: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 172(4), 327-335. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2017.5314>
- Mitchell, K. J., Finkelhor, D., Wolak, J. (2007). Youth Internet users at risk for the most serious online sexual solicitations. *American Journal of Preventive Medicine*, 32(6), 532-537. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.02.001>
- Peter, J., Valkenburg, P. M. (2016). Adolescents and pornography: A review of 20 years of research. *The Journal of Sex Research*, 53(4-5), 509-531. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1143441>
- Poleszak, W., Kata, G. (2023). *Psychospołeczne uwarunkowania zachowań problemowych dzieci i młodzieży: Wyniki ogólnopolskich badań – stan i rekomendacje*. Stowarzyszenie EDUKACJA 3.0. <https://stowarzyszenie.trzyzero.edu.pl/wp-content/uploads/Psychospoleczne-uwar.-zach.-problemowych-dzieci-i-mlodziezy.pdf>

- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online, London School of Economics and Political Science. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Tomczyk, Ł. (2019). Materiały dotyczące seksu i zjawisko sekstingu. W: J. Pyżalski, A. Zdrowska, Ł. Tomczyk, K. Abramczuk, *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski* (s. 137-154). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wójcik, S., Makaruk, K. (2014). *Seksting wśród polskiej młodzieży. Wyniki badania ilościowego*. Fundacja Dzieci Niczyje. https://fdds.pl/_Resources/Persistent/c/c/8/f/cc8fee410093693294ae8b7fbf39b2c0d9322b41/Wojcik_Makaruk_Seksting_wsrod_polskiej_mlodziemy.pdf



7. Nadużywanie internetu

Łukasz Tomczyk

Uniwersytet Jagielloński

<https://orcid.org/0000-0002-5652-1433>

Dla współczesnych dzieci i młodzieży internet jest niewątpliwie przestrzenią wspomagającą proces uczenia się, rozrywki, kontaktów społecznych i budowania tożsamości. Obok licznych korzyści środowisko online przynosi również ryzyko w postaci trudności związanych z utratą kontroli nad czasem i sposobem korzystania z sieci. W literaturze zjawiska te opisywane są m.in. w kategoriach problematycznego lub nadmiernego użytkowania internetu, które podkreślają ich związek z dobrostanem psychicznym, funkcjonowaniem społecznym oraz zdolnością do samoregulacji zachowania (Kożybska et al., 2023; Lopez-Fernandez et al., 2014).

W tym kontekście niniejszy rozdział koncentruje się na analizie przejawów nadmiernego i problematycznego korzystania z internetu wśród dzieci i młodzieży. Przyjęta perspektywa zakłada, że nadużywanie sieci nie jest zjawiskiem jednowymiarowym, lecz obejmuje zarówno komponenty emocjonalne (np. niepokój przy braku dostępu), poznawczo-behawioralne (np. utrata kontroli, nawykowość), jak i konsekwencje funkcjonalne dotyczące codziennego funkcjonowania młodych osób (Piqueras et al., 2024; Tomczyk i Selmanagic Lizde, 2023). Takie ujęcie pozwala analizować korzystanie z internetu nie tylko przez pryzmat czasu ekranowego – bardzo częste i dyskusyjne podejście, lecz przede wszystkim w odniesieniu do samoregulacji, dobrostanu i równowagi między aktywnościami online i offline.

W rozdziale przedstawiono wyniki dotyczące częstości występowania objawów nadmiernego korzystania z internetu w populacji uczniów w wieku 10-16 lat. Analiza obejmuje zarówno incydentalne, jak i bardziej utrwalone wzorce zachowań, co pozwala uchwycić skalę zjawiska bez popadania w perspektywę alarmistyczną. Istotnym elementem niniejszych analiz jest także rozróżnienie między subiektywną oceną własnych trudności (narażoną na zniekształcenia wynikające z samoceny własnych zachowań) a bardziej behawioralnymi wskaźnikami utraty kontroli nad korzystaniem z sieci.

W kolejnych częściach rozdziału omówione zostały:

- częstość występowania poszczególnych objawów związanych z nadmiernym korzystaniem z internetu, takich jak przymusowość używania, trudności w ograniczaniu czasu online czy emocjonalne reakcje na brak dostępu do sieci;
- konsekwencje funkcjonalne korzystania z internetu, w tym zaniedbywanie obowiązków szkolnych, relacji społecznych oraz podstawowych potrzeb fizjologicznych;
- zróżnicowanie objawów ze względu na wiek i płeć;
- skumulowane występowanie nasilonych symptomów oraz ich rozpowszechnienie w badanej populacji;
- zmiany intensywności korzystania z internetu w zależności od rytmu tygodnia (dni szkolne vs. weekendy);
- podejmowanie przez młodzież działań ukierunkowanych na ograniczanie czasu ekranowego, w tym korzystanie z aplikacji i narzędzi wspierających kontrolę nawyków cyfrowych.

W niniejszym badaniu rozkłady odpowiedzi wskazują, że większość analizowanych zachowań i odczuć związanych z nadużywaniem internetu ma w badanej grupie charakter raczej incydentalny niż regularny. We wszystkich pozycjach dominują odpowiedzi „Nigdy” lub „Kilka razy”, co sugeruje, że dla znacznej części młodych osób (10-16 lat) problematyczne wzorce korzystania z sieci nie mają utrwalonej, częstej postaci.

Jednocześnie część badanych deklaruje, że wskazane doświadczenia pojawiają się co najmniej raz w tygodniu, a w pojedynczych przypadkach także codziennie. Najczęściej dotyczy to kompulsywnego (automatycznego) korzystania z internetu oraz odczuwania niepokoju, gdy dostęp do sieci jest ograniczony.

Wskaźniki dotyczące zaniedbywania snu lub jedzenia z powodu internetu należą do najrzadszych, co sugeruje, że najbardziej skrajne konsekwencje występują relatywnie rzadko. Rozkład odpowiedzi został zaprezentowany w tabeli 7.1.

Tabela 7.1. Jak często w ciągu ostatniego roku przydarzały Ci się wymienione sytuacje związane z używaniem internetu?

Sytuacja	Grupa wiekowa	Nigdy (%)	Kilka razy (%)	Przynajmniej raz w miesiącu (%)	Przynajmniej raz w tygodniu (%)	Codziennie lub prawie codziennie (%)	Kilka razy dziennie (%)
Czułem/am się zaniepokojony/a, gdy nie mogłem/am korzystać z internetu	młodzi częściej***	53,8	29,3	6,8	5,9	2,9	1,3
Łapałem/am się na tym, że korzystam z internetu, chociaż tak naprawdę mnie to nie interesuje	młodzi częściej***	46,5	28,1	9,7	8,6	5,0	2,1
Spędzałem/am mniej czasu niż powinienem/am z rodziną, przyjaciółmi lub ucząc się w szkole przez korzystanie z internetu	młodzi częściej**	43,8	28,9	10,9	9,6	4,3	2,5
Bezsukcesnie próbowałem/am spędzać mniej czasu w internecie	młodzi częściej*	44,1	29,2	9,3	9,8	5,3	2,3
Doświadczyłem/am konfliktów z rodziną lub przyjaciółmi z powodu czasu spędzanego w internecie	brak różnic	54,1	23,6	10,1	6,5	3,9	1,8
Uważam, że ilość czasu, jaką spędzam w Internecie, powoduje u mnie problemy	brak różnic	59,2	19,3	7,8	7,2	4,8	1,7
Zdarzało mi się nie jeść lub nie spać z powodu internetu	młodzi częściej**	71,0	14,4	5,7	5,8	2,0	1,1

N = 1275 (w wieku 10-16 lat); różnice między grupami: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Na podstawie zebranych danych ujawniono wyraźne i systematyczne zróżnicowanie odpowiedzi dotyczące nadmiernego korzystania z internetu w zależności od wieku badanych. Analizując dane, zauważono, że młodsi uczniowie częściej niż starsi przejawiają wzorce zachowań typowe dla trudności w samoregulacji korzystania z mediów cyfrowych. Najsilniejsze zależności związane z wiekiem odnotowano w zakresie reakcji emocjonalnych na brak dostępu do internetu (pozycja 1 w tabeli 7.1). Młodszy respondenci wyraźnie częściej deklaruowali występowanie niepokoju w sytuacji ograniczenia dostępu do sieci, co można interpretować jako przejaw zbyt silnego emocjonalnego skupienia na aktywności online lub traktowania internetu jako istotnego narzędzia regulacji napięcia i nastroju. Wraz z wiekiem metrykalnym częstość tych reakcji malała, co może wskazywać na rozwój bardziej zróżnicowanych strategii radzenia sobie z emocjami.

Podobny wzorzec dotyczył korzystania z internetu w sposób nawykowy i pozbawiony rzeczywistego zainteresowania (pozycja 2). Młodszy uczniowie częściej przyznawali, że korzystają z sieci, mimo że nie jest to dla nich faktycznie interesujące. Zjawisko to można wiązać z mniejszą kontrolą impulsów oraz większą podatnością na bodźce cyfrowe w młodszym wieku. Istotne różnice wiekowe ujawniły się również w obszarze zaniedbywania obowiązków i relacji społecznych (pozycja 3). Młodszy respondenci częściej deklaruowali, że aktywność online odbywa się kosztem relacji i obowiązków szkolnych. Dane te można interpretować jako efekt słabiej rozwiniętych umiejętności planowania czasu oraz mniejszego przewidywania konsekwencji własnych działań zapośredniczonych przez internet.

Zbliżony charakter miały wyniki dotyczące nieskutecznych prób ograniczenia czasu spędzanego w internecie (pozycja 4). Młodszy uczniowie nieco częściej wskazywali, że podejmowali takie próby bez powodzenia. W literaturze zjawisko to wiąże się z dojrzewaniem funkcji wykonawczych, w tym zdolności do hamowania impulsów i utrzymywania długofalowych celów działania (Fujita et al., 2022; Ma et al., 2025). Chociaż jednocześnie, analizując wyniki, należy podkreślić, że kwestia ta różnicuje badanych w mniejszym stopniu, niż miało to miejsce w przypadku wcześniejszych kryteriów ($p < 0,05$).

Odmienne obraz wyłonił się w przypadku konfliktów z rodziną lub z przyjaciółmi związanych z czasem spędzonym online (pozycja 5). W tym obszarze różnice między młodszymi i starszymi uczniami nie osiągnęły istotności statystycznej. Również subiektywne przekonanie, że ilość czasu spędzanego przez badanych w internecie powoduje u nich problemy (pozycja 6), nie różnicowało wyraźnie grup wiekowych. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że młodsi badani mają

trudność w rozpoznawaniu i nazywaniu długofalowych konsekwencji własnych zachowań, natomiast starsi mogą je częściowo racjonalizować, co w efekcie prowadzi do zbliżonych poziomów deklaracji. Kwestia ta wymaga dalszych pogłębionych badań chociażby z wykorzystaniem triangulacji danych.

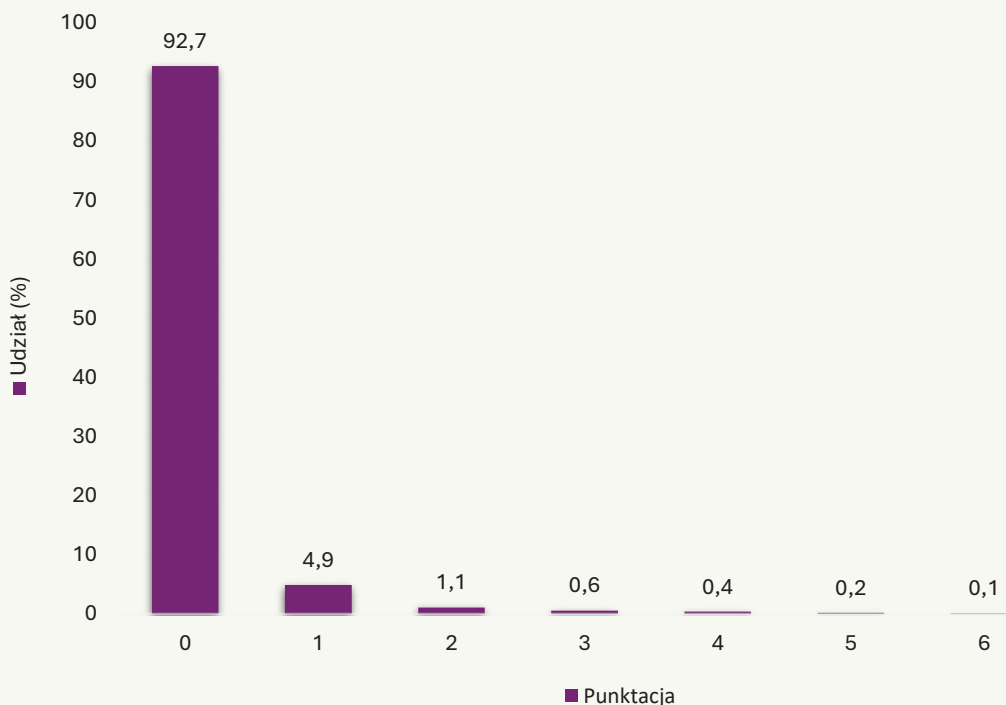
Istotne różnice ponownie pojawiły się natomiast w odniesieniu do zaniedbywania podstawowych potrzeb biologicznych, takich jak sen i jedzenie (pozycja 7). Młodszy uczeń częściej przyznawał, że z powodu internetu zdarzało im się nie spać lub nie jeść. Jest to wskaźnik bardziej zaawansowanej dysregulacji zachowania, wskazujący na trudności w utrzymaniu równowagi między aktywnością online a podstawowymi potrzebami organizmu.

Młodszy wiek wiąże się z większą podatnością na emocjonalne i behawioralne przejawy nadmiernego korzystania z internetu, zwłaszcza w zakresie utraty kontroli, nawykowości oraz zaniedbywania innych obszarów funkcjonowania. Płeć różnicuje głównie emocjonalne i nawykowe aspekty korzystania z internetu (niepokój przy braku dostępu, używanie „bez celu”) – zachowania tego typu częściej zgłaszane są przez dziewczęta ($p < 0,01$). Natomiast bardziej nasilone, behawioralne konsekwencje nadmiernego korzystania (konflikty, zaniedbywanie snu, utrata kontroli) występują na zbliżonym poziomie u obu płci.

Uzyskany rozkład liczby objawów, branych pod uwagę wyłącznie wtedy, gdy dane doświadczenie występowało kilka razy dziennie, wskazuje na **bardzo niskie rozpowszechnienie nasilonych symptomów nadmiernego korzystania z internetu w badanej populacji**. Zdecydowana większość uczniów (92,8%) nie zgłosiła występowania żadnego z analizowanych objawów z wysoką codzienną częstotliwością. Oznacza to, że w badanej grupie młodzieży intensywne przejawy nadużywania internetu mają charakter wyraźnie marginalny. Jedynie 4,9% badanych doświadcza jednego objawu w sposób codzienny lub wielokrotny w ciągu dnia, natomiast kumulacja dwóch lub więcej takich objawów dotyczy już poniżej 2,5% uczniów. Przypadki, w których liczba silnie nasilonych objawów osiąga cztery i więcej, mają charakter incydentalny (łącznie 0,7%). Tak ukształtowany rozkład ma wyraźnie skośny charakter, z koncentracją wyników przy wartości zerowej. Wskazuje to, że choć pojedyncze symptomy mogą pojawiać się u części młodzieży sporadycznie lub z umiarkowaną częstotliwością, to utrwalony, codzienny wzorzec za-

chowań o potencjalnie problemowym charakterze występuje stosunkowo rzadko. Z perspektywy klinicznej i profilaktycznej pedagogiki mediów oznacza to, że badana populacja jako całość nie wykazuje wysokiego poziomu nasilonych objawów nadmiernego korzystania z internetu, co jest zbliżone z innymi polskimi wynikami badań (Kożybska et al., 2019), a także analizami podającymi w wątpliwość powszechność niniejszego zjawiska wśród młodzieży (Janiszewski et al., 2025). Rozkład nasilenia skumulowanych objawów nadmiernego korzystania z internetu, zmapowany w badaniu EU Kids Online, został zobrazowany na wykresie 7.1.

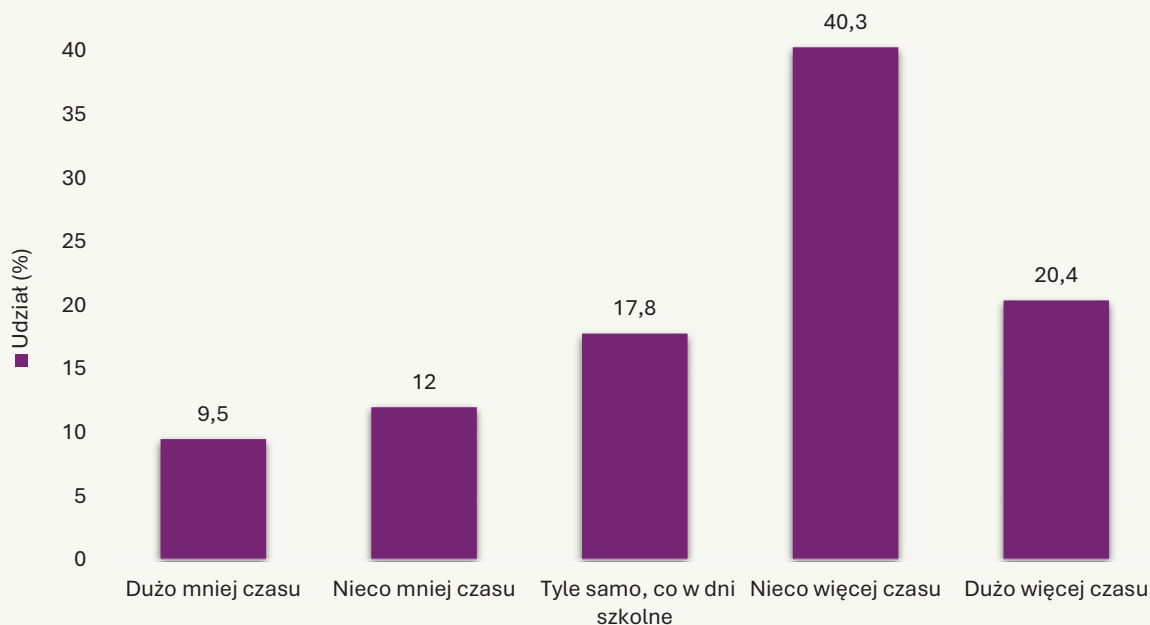
Wykres 7.1. Skumulowane występowanie objawów nadmiernego korzystania z internetu w wysokim stopniu



W celu lepszego zrozumienia wzorców korzystania z internetu w życiu codziennym, respondentów poproszono o porównanie czasu spędzanego online w weekend z czasem spędzaniem w zwykły dzień nauki szkolnej w ciągu ostatniego miesiąca (zob. wykres 7.2). Pytanie to pozwala ocenić, czy dni wolne od obowiązków szkolnych wiążą się ze zmianą intensywności korzystania z sieci, a tym samym: czy weekend stanowi okres zwiększonej ekspozycji na aktywności internetowe. **Wyniki**

wskazują, że dla większości uczniów weekend wiąże się ze zwiększeniem czasu spędzanego w internecie. Łącznie ponad 60% badanych deklaruje, że korzysta z sieci w weekendy dłużej niż w dni szkolne, przy czym co piąty uczeń wskazuje na znaczne wydłużenie czasu online. Jednocześnie blisko 1/5 respondentów nie obserwuje różnicy między tymi dniami, co może sugerować utrwalony poziom codziennej aktywności internetowej. Mniejsza część młodzieży (ponad 20%) spędza w weekendy mniej czasu w sieci, co może odzwierciedlać większe zaangażowanie w aktywności pozainternetowe.

Wykres 7.2. Porównanie czasu spędzanego w internecie w weekendy i dni szkolne (ostatni miesiąc)



N = 1248 (w wieku 10-16 lat)

Młodszy uczniowie (10-12 lat) częściej niż starsi stwierdzają, że w weekend spędzają „nieco więcej czasu” w internecie oraz że czas jest „taki sam, jak w dni szkolne”. Sugeruje to bardziej stały, codzienny wzorec korzystania, mniej zależny od rytmu tygodnia. Starsi uczniowie (13-16 lat) częściej deklarują skrajności: częściej niż młodsi mówią, że spędzają „dużo więcej czasu” w weekend, ale też istnieje w tej zbiorowości grupa, która zaznacza, że spędza „dużo mniej czasu”.

Grupa starszych jest mniej homogeniczna w tym zakresie. To może oznaczać, że u starszych korzystanie z internetu jest bardziej zróżnicowane i zależne od kontekstu dnia – u części następuje silne „odbicie – zwiększenie czasu online” w weekend, u innych ograniczenie na rzecz innych aktywności np. rozwijania hobby offline. Dodatkowo nie stwierdzono istotnych różnic między dziewczętami i chłopcami w zakresie deklarowanej zmiany czasu spędzanego w internecie w weekendy w porównaniu z dniami szkolnymi.

W celu oceny, czy młodzi respondenci podejmują działania ukierunkowane na ograniczanie czasu spędzanego przed ekranem, w badaniu EU Kids Online zadano pytanie: „Czy korzystasz z aplikacji lub innych narzędzi, aby ograniczyć czas spędzany przed ekranem?”. Zagadnienie to odnosi się do szeroko rozumianej kontroli nawyków cyfrowych oraz potencjalnych działań wspierających regulowanie intensywności korzystania z urządzeń elektronicznych. Narzędzia tego typu obejmują między innymi aplikacje monitorujące czas użytkowania, funkcje blokowania dostępu do wybranych treści, a także systemy przypominające o przerwach w korzystaniu z ekranu. Uzyskane wyniki wskazują, że **62,5% badanych deklaruje, iż nie korzysta z aplikacji ani innych narzędzi służących ograniczeniu czasu spędzanego przed ekranem**. Z kolei 37,5% respondentów zadeklarowało korzystanie z tego rodzaju rozwiązań. W analizowanym zbiorze ($N = 888$, przedział wiekowy 12-16 lat) nie odnotowano odpowiedzi „Nie wiem” ani „Wolę nie odpowiadać”, co może świadczyć o tym, że badani mieli jasno określoną wiedzę na temat własnych zachowań w tym obszarze.

W badanej próbie nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic między płciami w zakresie korzystania z oprogramowania i innych narzędzi służących ograniczaniu czasu ekranowego. Jednocześnie młodszy respondenci istotnie częściej deklarowali podejmowanie działań mających na celu redukcję czasu spędzanego przed ekranem ($p < 0,001$).

Wnioski i rekomendacje

Analiza danych przedstawionych w tym rozdziale pozwala na sformułowanie następujących wniosków i rekomendacji:

1. Zjawisko nadużywania internetu ma w badanej populacji charakter ograniczony, co stanowi pewną kontrę do podejścia „alarmistycznego”. Domi-

nacja odpowiedzi „Nigdy” i „Kilka razy” oraz bardzo niski odsetek uczniów doświadczających wielu objawów z częstością codzienną wskazują, że utrwalone, intensywne symptomy nadużywania internetu dotyczą wąskiej grupy młodzieży. Jednocześnie obecność stałego, mniejszościowego odsetka uczniów przejawiających objawy co najmniej cotygodniowe pokazuje, że zjawisko nie jest wyłącznie incydentalne. W praktyce oznacza to konieczność odejścia zarówno od narracji bazującej na panice, jak i od całkowitego bagatelizowania problemu. Działania powinny mieć charakter dwutorowy: uniwersalny dla całej populacji oraz selektywny, a więc ukierunkowany na uczniów z kumulacją objawów i widoczną utratą kontroli.

2. Najbardziej wyraźnym czynnikiem ryzyka jest młodszy wiek, co wskazuje na centralną rolę niedojrzałej samoregulacji, a nie wyłącznie negatywnej „siły oddziaływania technologii”. Młodszy uczniowie istotnie częściej deklarują niepokój przy braku dostępu do internetu, korzystanie z sieci bez realnego zainteresowania, zaniedbywanie obowiązków i relacji oraz epizody nieskutecznych prób ograniczania czasu online. Nieco częściej pojawiają się u nich także sygnały poważniejszej dysregulacji, takie jak zaniedbywanie snu i jedzenia. W związku z tym profilaktyka powinna być silniej osadzona w treningu samoregulacji (planowanie czasu, rozpoznawanie sygnałów przeciążenia, odraczenie gratyfikacji, rozumienie mechanizmów funkcjonowania mediów cyfrowych), a nie ograniczać się jedynie do technicznych limitów czasu ekranowego.
3. Emocjonalne przywiązanie do stałej dostępności internetu wskazuje, że dla części młodzieży środowisko online pełni funkcję regulacji nastroju. Częste deklaracje niepokojów w sytuacji braku dostępu do sieci, zwłaszcza wśród młodszych uczniów, sugerują, że internet bywa wykorzystywany jako narzędzie redukcji napięcia, nudy lub samotności. Samo ograniczanie czasu korzystania, bez rozwijania kompetencji emocjonalnych i społecznych offline, może więc prowadzić do przesunięcia problemu, a nie jego rozwiązania.
4. Brak wyraźnych różnic wiekowych w postrzeganiu negatywnych konsekwencji własnego korzystania z internetu wskazuje na ograniczoną trafność samooceny. Potrzebna jest zatem triangulacja perspektyw (np. łączenie danych z kwestionariuszy z obserwacjami rodziców i nauczycieli oraz z analizą funkcjonowania społecznego). Subiektywne przekonanie, że czas spędzany w internecie powoduje problemy, nie różnicuje istot-

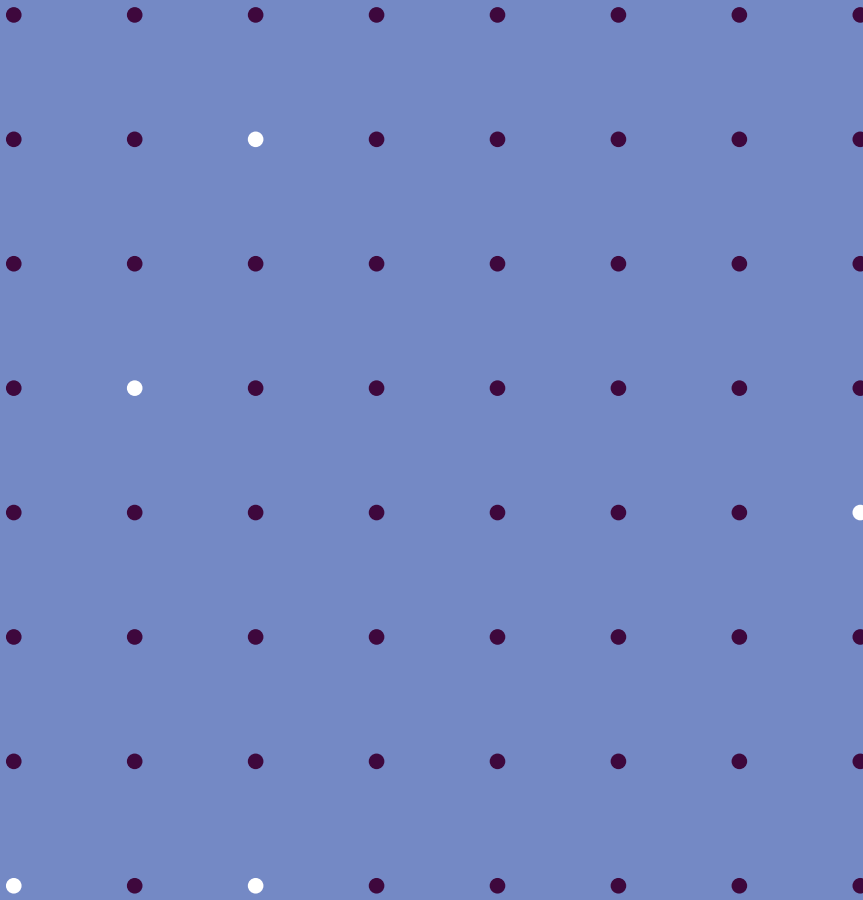
nie grup wiekowych, podobnie jak częstość konfliktów z bliskimi. Może to oznaczać, że młodsi uczniowie nie rozpoznają długofalowych konsekwencji, a starsi je racjonalizują. W praktyce oznacza to, że autoewaluacja młodych osób nie powinna być jedyną podstawą oceny ryzyka nadużywania internetu.

5. Dziewczęta częściej zgłaszają emocjonalne i nawykowe aspekty korzystania z internetu, natomiast poważniejsze konsekwencje behawioralne (konflikty, zaniechanie snu, utrata kontroli) występują na podobnym poziomie u obu płci. Oznacza to, że płeć różnicuje raczej sposób doświadczania relacji z nowymi mediami niż skalę zagrożeń. Programy profilaktyczne powinny więc koncentrować się przede wszystkim na wzmacnianiu samoregulacji i kompetencji medialnych (rozumienie oddziaływania mediów), a nie budować odrębne strategie wyłącznie na podstawie płci.
6. Analiza danych wykazała weekendowe zwiększenie czasu internetowego. Dla większości uczniów weekend oznacza wydłużenie czasu spędzanego w internecie, przy czym starsza młodzież wykazuje większą zmienność (zarówno silne wzrosty, jak i spadki). Wskazuje to, że korzystanie z sieci jest wrażliwe na dostępność alternatywnych aktywności i strukturę dnia. Skuteczna profilaktyka nadużywania internetu powinna więc obejmować wspieranie różnorodnych form spędzania czasu wolnego, aktywności społecznych i sportowych, zamiast koncentrować się wyłącznie na limitach ekranowych. Podobne wnioski i wyniki można zaobserwować w innych polskich raportach badawczych np. Fundacji Dbam o Mój Zasięg (Dębski et al., 2025).
7. Większość badanych nie korzysta z aplikacji ani innych narzędzi ograniczających czas przed ekranem, a ich używanie jest częstsze wśród młodszych uczniów. Sugeruje to, że są one raczej elementem zewnętrznej regulacji (często rodzicielskiej) niż przejawem rozwiniętej autoregulacji. W konsekwencji narzędzia te powinny być traktowane jako wsparcie pomocnicze, a nie główny filar działań profilaktycznych.

Bibliografia

Dębski, M., Pyżalski, J., Borchet, J., Witkowska, H. (2025). *Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków: Raport z badań*. Fundacja Dbam o Mój Zasięg. https://www.bgk.pl/files/public/Zaangazowanie_Spoleczne/Dobre-i-zle-wiadomosci.-raport-z-badan.pdf

- Fujita, J., Aoyama, K., Saigusa, Y., Miyazaki, H., Aoki, Y., Asanuma, K., Takahashi, Y., Hishimoto, A. (2022). Problematic Internet use and daily difficulties among adolescents with school refusal behaviors. *Medicine*, 101(7), artykuł e28916. <https://doi.org/10.1097/md.00000000000028916>
- Janiszewski, J., Stefanik, A., Kopeć, J., Dobras, M., Koneczna, M., Nowak, M. (2025). Internet addiction – diagnostic difficulties and treatment. *Alcoholism and Drug Addiction*, 38(1), 27-36. <https://doi.org/10.5114/ain.2025.155527>
- Kożybska, M., Radlińska, I., Kolwicz, M., Karakiewicz, B. (2023). Problematic Internet Use among Polish Students: Prevalence, Relationship to Sociodemographic Data and Internet Usage Patterns. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), artykuł 2434. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032434>
- Kożybska, M., Szpak, O., Kurpisz, J., Lebiecka, Z., Flaga-Gieruszyńska, K., Samochowiec, J., Karakiewicz, B. (2019). Problematic Internet Use and health behaviors in adolescent residents of urban and rural areas in Poland – a cross-sectional study. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 21(4), 82–91. <https://doi.org/10.12740/app/112014>
- Lopez-Fernandez, O., Honrubia-Serrano, M. L., Gibson, W., Griffiths, M. D. (2014). Problematic Internet use in British adolescents: An exploration of the addictive symptomatology. *Computers in Human Behavior*, 35, 224–233. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.042>
- Ma, M., Xiao, C., Ou, W., Li, X., Yang, Y., Chen, Y., Ke, C., Liu, J., Liu, B., Li, Y., Yang, S., Lu, Y., Li, L., Lv, G., Zhao, X., Qin, Y., Wang, M., Wang, Q., Zhang, Y., Ju, Y. (2025). Depression and anxiety symptoms associated with internet addiction and non-suicidal self-injury in Chinese adolescent students – a network analysis. *BMC Psychiatry*, 25(1), artykuł 731. <https://doi.org/10.1186/s12888-025-07131-5>
- Piqueras, J. A., Rico-Bordera, P., Galán, M., García-Oliva, C., Marzo, J. C., Pineda, D. (2024). Problematic internet use profiles and their associated factors among adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 34(4), 1471–1485. <https://doi.org/10.1111/jora.13014>
- Tomczyk, Ł., Selmanagic Lizde, E. (2023). Is real screen time a determinant of problematic smartphone and social network use among young people? *Telematics and Informatics*, 82, artykuł 101994. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2023.101994>





8. Internet w domu

Piotr Plichta

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0002-9238-0113>

Rodzice i opiekunowie w największym stopniu kształtują domowe zasady korzystania przez swoje dzieci z internetu. Dzieje się tak, ponieważ podejmują decyzje dotyczące m.in. dostępu, reguł, wsparcia oraz reagują w określony sposób na pojawiające się sytuacje problemowe (Livingstone i Helsper, 2008). Tradycyjne zadania wychowawcze, jak stawianie granic, troska o bezpieczeństwo, wspieranie autonomii, budowanie relacji, dotyczą także cyfrowego kontekstu funkcjonowania młodych ludzi. W związku z upowszechnieniem korzystania z internetu pojawiły się także nowe zagadnienia, takie jak troska o wizerunek, prywatność, dane osobowe etc. Zatem sytuacja współczesnych rodziców ma szczególnie charakter. Obok tradycyjnych wyzwań muszą mierzyć się z silną „konkurencją” ze strony technologii cyfrowych, które w znaczący sposób wpływają na uwagę dzieci i mogą osłabiać rodzicielskie możliwości oddziaływania. Zresztą, przesunięcie źródeł wpływu w socjalizacji, wyrażające się m.in. w relatywnym spadku znaczenia tradycyjnych instytucji, w tym rodziny, a także wzrost znaczenia mediów oraz grup rówieśniczych dostrzega się już od wielu lat (Kwieciński, 2000). Dodatkowo, burzliwe, często spolaryzowane debaty publiczne na temat wpływu technologii na rozwój dzieci, nie ułatwiają rodzicom określenia własnej roli w wychowaniu w erze cyfrowej, wzbudzając lub potęgując ich obawy. Badania naukowe często jednak nie potwierdzają jednoznacznie negatywnego wpływu technologii na

dziecko, a wyniki zależą m.in. od sposobu pomiaru oraz od rodzaju aktywności online (np. samotne vs. społeczne). Należy też zwrócić uwagę na fakt, że wspólne korzystanie z mediów może być istotnym czynnikiem łączącym rodziców i dzieci (Alper, 2014).

Mediacja rodzicielska to jeden z najczęściej podejmowanych tematów badawczych w obszarze korzystania z nowych technologii przez młodych ludzi. Kiedy termin ten się pojawił, podejmowany był w kontekście korzystania z telewizji. Współcześnie jednak zakres jego znaczenia obejmuje przede wszystkim korzystanie z internetu. Odnosi się do chroniącej roli rodziców stanowiących swoisty bufor osłabiający negatywne oddziaływanie mediów na poznawczy, emocjonalny i społeczny rozwój dzieci i młodzieży. Rodzicielska mediacja korzystania z internetu (*parental mediation of the internet*) w języku polskim najczęściej bywa określana jako ochrona rodzicielska lub praktyki wychowawcze w zakresie korzystania z internetu (Zdrowska, 2019).

W literaturze najczęściej, zgodnie z modelem EU Kids Online, wyróżnia się dwie strategie rodzicielskie związane z bezpieczeństwem dziecka w sieci: wspierającą (aktywną) – opartą na rozmowie, wyjaśnianiu i towarzyszeniu – oraz restrykcyjną, wyrażającą się w stanowieniu reguł, zakazów i ograniczeń (Livingstone et al., 2017). Często dodatkowo wyodrębnia się mediację techniczną (np. programy kontroli rodzicielskiej, filtrujące treści, limitujące czas). Niekiedy do działań restrykcyjnych zalicza się także monitorowanie aktywności online (Kirwil et al., 2009; Livingstone i Helsper, 2008). Wyniki Polskich danych EU Kids Online z 2018 r. wskazują na dominację strategii aktywnej (rozmowa, wyjaśnianie). Rozwiązania techniczne są mniej rozpowszechnione, a u młodszych dzieci częściej pojawiają się także ograniczenia i reguły.

Dynamiczny rozwój technologii wpływa na relacje między młodymi ludźmi a ich najbliższym, które wraz z wiekiem zmieniają swój charakter. Jest to związane zarówno z naturalnym zwiększaniem się autonomii dzieci, jak i ze zmniejszonymi możliwościami wglądu w korzystanie z internetu przez dzieci. Między innymi dlatego ograniczanie się jedynie do działań ukierunkowanych na kontrolowanie czasu ekranowego bywa niewystarczające. Korzystnie z takich narzędzi jak telefony komórkowe np. w przestrzeni osobnego pokoju dziecka utrudnia bezpośredni wgląd i wzmacnia znaczenie korzystania z „bazowych” kompetencji rodzicielskich, jak budowanie zaufania ułatwiającego rozmowę (Hasebrink et al., 2009). Dzieci i nastolatki zwykle traktują rodziców jako ważne źródło wsparcia w sytuacjach problemowych online i raczej akceptują ich działania,

co wpisuje się w ogólny wzorzec obserwowany w badaniach EU Kids Online (Pyżalski et al., 2019).

Na funkcjonowanie dziecka online i jego dobrostan wpływa nie tylko to, co rodzice realizują intencjonalnie, ale także to, jak sami używają technologii. Badania opisują np. zjawisko *technoference*, dotyczące sytuacji, w których korzystanie przez rodziców z urządzeń (np. smartfonów) przerywa mikrointerakcje rodzic–dziecko, osłabiając uwagę i responsywność dorosłych. Tego typu zakłócenia są powiązane z mniej korzystnym „klimatem domowym” i wskaźnikami funkcjonowania dzieci, dlatego warto je traktować jako istotny kontekst dla interpretacji praktyk rodzicielskich (McDaniel i Radesky, 2018). Korzystanie przez rodziców z technologii w obecności dziecka bywa istotnie związane z gorszym funkcjonowaniem poznawczym i niższym poziomem zachowań prospołecznych, słabszą więzią/przywiązaniem, wyższym nasileniem problemów internalizacyjnych i eksternalizacyjnych oraz dłuższym czasem ekranowym dziecka (Toledo-Vargas et al., 2025).

Grossbart et al. (2002) zauważają, że nierzadko zdarza się, że dzieci pełnią funkcję pośredników między światem nowych mediów a rodzicami (są tzw. *internet brokers*), co określa się mianem odwrotnej socjalizacji (*reverse socialization*). Podobnie Tapscott (1998) zwraca uwagę na to, że dzieci mogą być „agentami zmiany społecznej” w obszarze mediów. Jest to szczególnie ważne w świecie, w którym kompetencje medialne mają fundamentalne znaczenie. Podobne mechanizmy występują w rodzinach imigrantów, w których dzieci, szybciej opanowując język, zyskują rolę współdecydentów w ważnych sprawach (Plichta, 2017).

Jeszcze innym aspektem relacji rodzic–dziecko w środowisku cyfrowym jest sytuacja, w której niektórzy opiekunowie sami przyczyniają się do powstawania ryzyka dla swoich dzieci. Dotyczy to zjawiska *sharentingu*, czyli publikowania w internecie zdjęć, filmów i innych treści o dziecku przez rodziców (często bez jego wiedzy i zgody). Mimo zwykle dobrych intencji może to naruszać prywatność i prowadzić do nieprzyjemnych konsekwencji dla dziecka (Blum-Ross i Livingstone, 2017; Brosch, 2016; Zdrodowska, 2019). Warto zauważyć, że w literaturze coraz częściej podkreśla się, że *sharenting* nie musi dotyczyć wyłącznie rodziców. Pojawiło się kilka rozszerzeń pojęcia (i nowych terminów), które opisują sytuację, gdy cyfrowy ślad dziecka jest współtworzony przez różne osoby i instytucje, np. *family sharenting*, *edu-sharenting* (Grabalska i Wielki, 2022; Lewandowska, 2024). Kolejną ważną kwestią są nierówności cyfrowe, które mogą się wyrażać m.in. w ograniczonych kompetencjach cyfrowych rodziców. To z kolei przekłada się na możliwości wspierania swoich dzieci (Plichta, 2013).

Jakkolwiek wiele badań wskazuje na pozytywne oddziaływanie rodziców na praktyki medialne dzieci, to jednak mediacja rodzicielska we współczesnym świecie może mieć ograniczoną siłę wyjaśniania zachowań online dzieci. Dzieje się tak m.in. z powodu niezwykle złożonych uwarunkowań funkcjonowania młodych ludzi w środowisku internetowym. Niektóre z nich są w „zasięgu” rodziców (np. cyfrowe zachowania dzieci), inne z kolei mogą wykraczać poza ich możliwości bezpośredniego wpływu, np. grupa rówieśnicza, algorytmy cyfrowe. Warto także pamiętać o nieoczekiwanych, ubocznych skutkach podejmowanych działań. Dla przykładu: strategie restrykcyjne mogą ograniczać ekspozycję młodych ludzi na część zagrożeń, ale jednocześnie sprzyjają zawężeniu zakresu korzystania i związanych z tym korzyści. Dlatego zalecane jest łączenie działań ochronnych z mediacją wspierającą, która wzmacnia kompetencje i korzystanie z internetu w sposób bezpieczny (Smahel et al., 2020).

W tym rozdziale przyjrzymy się kolejno następującym kwestiom:

- aktywnemu wspieraniu rodziców w korzystaniu z nowych technologii przez ich dzieci,
- stosowaniu technicznych środków kontroli rodzicielskiej,
- używaniu strategii restrykcyjnych,
- publikowaniu w internecie treści o dziecku bez uzgodnienia z nim tego.

Sprawy te zostaną ponadto przedstawione i przedyskutowane z uwzględnieniem takich zmiennych, jak wiek i płeć młodych ludzi biorących udział w naszym badaniu.

Aktywne wsparcie rodziców

Aktywne wsparcie w korzystaniu z internetu wyraża się w sposobach towarzyszenia dziecku online. Przejawiają się one m.in. poprzez zachęcanie i uczenie (np. wspólne korzystanie, podpowiadanie wartościowych treści) oraz pomoc w trudnościach. Obejmuje także wspólne ustalanie i negocjowanie zasad korzystania (np. dotyczących czasu, dozwolonych aktywności), wyjaśnianie ich sensu oraz wspieranie dziecka także, a może przede wszystkim wtedy, gdy popełnia błędy. W tabeli 8.1 przedstawimy rozkłady odpowiedzi na pytanie „Kiedy korzystasz z internetu, jak często Twój rodzic/opiekun robi którąś z poniższych rzeczy?” z zestawieniem różnic w opisywanym obszarze ze względu na wiek (młodszy – 10-13 lat vs. starsi – 14-16 lat) i płeć.

Tabela 8.1. Postrzeganie aktywnego wsparcia rodziców – częstości i różnice z względu na płeć i wiek

Zachowanie rodzica	Nigdy (%)	Prawie nigdy (%)	Czasami (%)	Często (%)	Zawsze (%)	Płeć	Grupa wiekowa
Pozwala mi korzystać z internetu	3,2	1,5	10,2	32,1	53,0	brak różnic	starsi częściej***
Zachęca mnie do korzystania z internetu do uczenia się i odkrywania jego zasobów	16,3	21,4	28,1	22,3	12,0	chłopcy częściej*	starsi częściej**
Określa sposoby bezpiecznego korzystania z internetu	19,0	18,8	26,7	22,5	12,9	brak różnic	młodzi częściej*
Rozmawia ze mną o tym, co robię w internecie	22,8	22,9	27,8	18,4	8,0	dziewczęta częściej*	młodzi częściej*
Pokazuje mi interesujące treści online lub sugeruje nowe aplikacje, zastosowania albo gry online	34,5	22,1	24,0	12,8	6,7	brak różnic	starsi częściej**
Wspólnie ze mną korzysta z internetu	23,2	24,1	30,6	15,2	7,0	dziewczęta częściej***	brak różnic
Ustala zasady dotyczące tego, kiedy mogę lub nie mogę korzystać z internetu	27,1	19,4	23,6	17,6	12,4	brak różnic	młodzi częściej***
Pomaga mi, gdy coś jest trudne do zrobienia lub znalezienia w internecie	21,2	15,4	27,1	20,1	16,1	dziewczęta częściej*	młodzi częściej***
Wyjaśnia, dlaczego niektóre treści w internecie są dobre lub złe	22,1	15,1	26,4	21,7	14,6	dziewczęta częściej**	młodzi częściej***
Tłumaczy, dlaczego nie mogę robić pewnych rzeczy w internecie	20,7	15,9	26,8	20,4	16,1	brak różnic	młodzi częściej***
Pomaga mi, gdy coś mnie niepokoi w internecie	24,9	13,0	21,6	18,8	21,7	dziewczęta częściej***	młodzi częściej***
Rozmawia ze mną o tym, które wiadomości lub źródła informacji są wiarygodne	25,4	17,2	27,5	15,6	14,3	brak różnic	młodzi częściej***
Pomaga mi kontrolować czas spędzony w internecie	23,3	14,0	24,8	21,6	16,3	brak różnic	młodzi częściej***

Zachowanie rodzica	Nigdy (%)	Prawie nigdy (%)	Czasami (%)	Często (%)	Zawsze (%)	Płeć	Grupa wiekowa
Okazuje zrozumienie, gdy popełniam błędy	12,1	7,9	24,0	26,2	29,7	brak różnic	młodszy częściej**
Słucha mnie, gdy chcę zmienić zasady dotyczące tego, co mi wolno, a czego nie	16,1	12,7	25,1	23,8	22,3	brak różnic	brak różnic
Pokazuje mi, jak inaczej korzystać z internetu	30,7	19,1	24,1	15,4	10,7	brak różnic	młodszy częściej***
Rozmawia ze mną o błędach, które popełniam w internecie	30,9	18,0	24,1	14,5	12,5	brak różnic	młodszy częściej***
Prosi mnie o pomoc, gdy czegoś nie potrafi zrobić w internecie	13,7	8,8	24,7	27,5	25,2	dziewczęta częściej*	brak różnic

N = od 993 do 1188 (bez odpowiedzi „Nie wiem”, „Wolę nie mówić”); różnice między grupami: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Zgodnie z oczekiwaniami, wiek różnicuje postrzeganie przez młodych ludzi stosowanych wobec nich metod wychowawczych (aktywnej mediacji online) rodziców. W większości kategorii młodszy uczestnicy badania częściej wskazywali, że rodzice podejmują działania wspierające. Innymi słowy: te same formy aktywnego wsparcia były w grupie starszej deklarowane rzadziej. Taki obraz jest spójny z rozwojową dynamiką relacji rodzic–nastolatek: wraz z wiekiem rośnie autonomia, a jednocześnie część rodziców ogranicza bezpośrednio towarzyszenie dziecku w aktywnościach – także cyfrowych.

Brak istotnych różnic wiekowych odnotowano jedynie w postrzeganiu częstości 3 z 18 zachowań rodziców. Były to: wspólne korzystanie z internetu, słuchanie, gdy dziecko chciało zmienić zasady dotyczące tego, co mu wolno, a czego nie, oraz proszenie o pomoc, gdy rodzic nie potrafił zrobić czegoś w internecie. Są to działania, które mogą odzwierciedlać ogólny styl funkcjonowania rodziny (wspólne aktywności i gotowość do negocjacji zasad), a nie jedynie dotyczącego cyfrowego kontekstu. Całościowo wyniki sugerują, że wiek jest znacznie silniejszym czynnikiem różnicującym praktyki (lub ich postrzeganie) niż płeć. Młodszy nastolatki częściej doświadczają aktywnej mediacji online, podczas gdy w grupie starszej wyraźniej widać przesunięcie w stronę większej autonomii

i rzadszego towarzyszenia rodziców. O ile w przypadku 12 z 18 zachowań rodzicielskich młodszy uczestnicy istotnie częściej wskazywali na stosowanie wobec nich aktywnych praktyk wychowawczych (w większości przypadków $p < 0,001$), o tyle w 3 pozycjach: „Pozwala mi korzystać z internetu”, „Zachęca mnie do korzystania z internetu do uczenia się i odkrywania jego zasobów” oraz „Pokazuje mi interesujące treści online lub sugeruje nowe aplikacje, zastosowania albo gry online”, częściej deklarowali to starsi. Ogólny obraz jest spójny: wiek istotnie różnicuje postrzeganie działań rodziców. Przykładowo, w stwierdzeniu „Pomaga mi kontrolować czas spędzony w internecie” odsetek odpowiedzi „Nigdy” to 15,0% wśród młodszych uczestników naszego badania i 31,7% w grupie starszej (suma odpowiedzi „Często” i „Zawsze” wynosi 48,9% vs. 26,7%; szczegółowych danych pokazujących porównania nie zamieściliśmy w tabeli, ponieważ byłaby ona wówczas mało czytelna). Podobny wzorec zaobserwowano przy ustalaniu przez rodziców zasad dotyczących tego, kiedy uczestnicy naszego badania mogli lub nie mogli korzystać z internetu („Często” i „Zawsze” – 39,2% w grupie młodszej vs. 20,5% w starszej). Różnice te sygnalizują wyraźne wycofywanie się rodziców z bezpośredniego regulowania korzystania z internetu w starszej grupie. W praktyce oznacza to, że w wieku 14-16 lat częściej rośnie samodzielność nastolatka w internecie, a jednocześnie słabnie codzienne „towarzyszenie” ze strony rodziców. Bardzo wyraźnie różnicuje się też obszar wsparcia w sytuacjach trudnych i potencjalnie ryzykownych. W pozycji „Pomaga mi, gdy coś mnie niepokoi w internecie” odsetek odpowiedzi „Nigdy” rośnie z 17,2% w grupie 10-13 lat do 32,7% w grupie 14-16 lat (a jednocześnie „Często” i „Zawsze” spada z 48,3% do 32,5%). Podobnie w stwierdzeniu „Pomaga mi, gdy coś jest trudne do zrobienia lub znalezienia w internecie” – „Nigdy” rośnie z 16,0% do 26,4%, a „Często” i „Zawsze” spada z 42,9% do 29,3%. Różnice dotyczą także rozmów o jakości danych w internecie. Zatem z wiekiem zmniejsza się nie tylko towarzyszenie, ale też wsparcie interpretacyjne (rozmowa, nazywanie błędów, wspólne omawianie treści).

Ze względu na ograniczone miejsce wyniki odnoszące się do różnic ze względu na płeć nie zostały przedstawione tabelarycznie, a wybrane kwestie – jedynie opisane. W większości zachowań rodzicielskich (11 z 18) nie odnotowano istotnych różnic w odpowiedziach chłopców i dziewcząt. Te, w których różnice wystąpiły, dotyczą zachęcania, rozmawiania, wspólnego korzystania, pomagania, wyjaśniania oraz proszenia dziecka o pomoc – i wszystkie mają ten sam kierunek: częściej rodzice stosują aktywną mediację online wobec dziewcząt. Także częściej zwracają się do dziewcząt o pomoc, gdy sami nie dają sobie z czymś rady online.

W tym rozdziale zajmujemy się przede wszystkim sprawami związanymi z nowymi technologiami cyfrowymi. Jednak ich używanie i potencjalne konsekwencje, zarówno pozytywne, jak i negatywne, nie są wyizolowane z szerszego kontekstu życia rodziny, np. tego, w jakim stopniu młodym ludziom jest łatwo rozmawiać z najbliższymi o sprawach, które ich niepokoją. Wśród uczestników i uczestniczek badania dominuje przekonanie, że rozmowa z rodzicem lub opiekunem o sprawach budzących niepokój jest raczej łatwa. Łącznie 3/4 respondentów deklaruje, że takie rozmowy przychodzą im „bardzo łatwo” lub „dość łatwo” (odpowiednio 35,6% i 39,8%). Jednocześnie niemal co czwarty młody człowiek wskazuje na trudności w tym obszarze: 15,9% określa rozmowę jako „dość trudną”, a 8,7% jako „bardzo trudną”. Analiza różnic ze względu na wiek pokazuje wyraźnie, że wraz z wiekiem rozmawianie o sprawach trudnych staje się większym wyzwaniem. W grupie 10-13 lat częściej pojawia się odpowiedź „bardzo łatwo” (40,1%), natomiast w grupie 14-16 lat spada ona do 31,3%, rośnie za to odsetek deklaracji „bardzo trudno” (z 6,1% do 11,2%). Zależność między wiekiem a rozkładem odpowiedzi jest istotna statystycznie. Różnice ujawniają się również w podziale ze względu na płeć. Chłopcy częściej niż dziewczęta deklarują, że rozmowa z rodzicem/opiekunem jest „bardzo łatwa” (40,0% vs. 31,9%), natomiast dziewczęta częściej wskazują odpowiedzi z obszaru trudności („dość trudno” i „bardzo trudno”). Związek płci z rozkładem odpowiedzi jest także istotny statystycznie.

Na przykład w przypadku stwierdzenia „Rozmawia ze mną o tym, co robię w internecie” najbardziej widoczne różnice dotyczyły odpowiedzi „Nigdy” – wskazało ją 27,0% chłopców oraz 19,1% dziewcząt. Oba odsetki wskazujące na niepodjęcie rozmów w co piątym przypadku należy uznać za wysokie. Brak rozmów na ten temat może świadczyć o ogólnych wzorcach komunikacji w rodzinie, a nie jedynie ograniczonych do korzystania z internetu. Analogiczny kierunek różnic widoczny był w kategorii „Wspólnie ze mną korzysta z internetu”. Odpowiedź „Nigdy” zaznaczyło 28,3% chłopców i 18,7% dziewcząt, natomiast „Często” – odpowiednio 26,7% i 33,3%. Wyniki te sugerują, że dziewczęta częściej niż chłopcy zarówno rozmawiają o aktywności online, jak i wspólnie korzystają z internetu z rodzicami/opiekunami. Dziewczęta także częściej niż chłopcy deklarują, że rodzice podejmują działania wspierające (pomoc w trudnościach, rozmowę o jakości treści, wsparcie w sytuacjach niepokojącej), podczas gdy chłopcy częściej wskazują odpowiedź „Nigdy”, czyli brak takich doświadczeń. Największe różnice ujawniły się w akceptacji stwierdzenia „Pomaga mi, gdy coś mnie niepokoi w internecie”. Odpowiedź „Nigdy” wybrało aż 30,4% chłopców i 19,4% dziewcząt. Warto pod-

kreślić, że mówimy tu o różnicach w deklaracjach/percepcji i nie są to dowody na mechanizm przyczynowy. Niemniej w kategoriach tworzą one dość spójny obraz: chłopcy częściej niż dziewczęta wskazują brak wsparcia rodziców/opiekunów, natomiast dziewczęta częściej deklarują jego występowanie (często lub przynajmniej czasem), zwłaszcza w obszarze pomocy i rozmowy o treściach. Choć różnice dotyczyły mniejszej części zachowań, to jednak ich wychowawcza wartość jest nie do przecenienia (np. rozmawianie i wspólne korzystanie z dzieckiem jest dostępne dla wszystkich rodziców bez względu na ich poziom cyfrowych kompetencji).

Porównanie z poprzednią edycją badania EU Kids Online pokazuje, że obecnie mamy do czynienia z wyraźnym wzrostem deklarowanego stosowania przez rodziców aktywnych form mediacji (zsumowane odpowiedzi „Często” i „Zawsze”). Wzrosty w części wskaźników sięgają niemal 20 punktów procentowych, co należy ocenić bardzo pozytywnie.

- Rozmawia ze mną o tym, co robię w internecie: 54,3% (obecna edycja badania) vs. 45,0% (badanie 2018).
- Pomaga mi, gdy coś mnie niepokoi w internecie: 62,1% vs. 50,3%.
- Zachęca mnie do korzystania z internetu do uczenia się i odkrywania jego zasobów: 62,3% vs. 44,3%.
- Wyjaśnia, dlaczego niektóre treści w internecie są dobre lub złe: 62,8% vs. 44,7%.
- Pomaga mi, gdy coś jest trudne do zrobienia lub znalezienia w internecie: 63,4% vs. 52,3%.

Jednocześnie warto odnotować, że znaczący odsetek młodych ludzi (ok. 40%) nie potwierdza stosowania nawet tak podstawowych form wsparcia jak rozmowa o korzystaniu z internetu. Mimo to na tle poprzedniego badania widać wyraźną poprawę w zakresie aktywnych, wspierających zachowań rodzicielskich.

Techniczne środki kontroli używania internetu

Kolejną analizowaną kwestią jest postrzeganie przez dzieci stosowanych przez rodziców technicznych środków kontroli używania internetu (np. oprogramowania kontrolującego pobieranie, limitującego czas korzystania przez dziecko, blokowania treści). Tabela 8.2 zawiera rozkłady odpowiedzi na pytanie „Czy Twój rodzic/opiekun robi następujące rzeczy?”, wraz z różnicami między grupami wiekowymi 10-13 lat i 14-16 lat.

Tabela 8.2. Rozkłady częstości używania technicznych środków kontroli rodzicielskiej

Kontrola rodzicielska	10-13 lat (%)	14-16 lat (%)	Cała próba (%)	Wiek różnice
Blokuje lub filtruje niektóre treści	38,5	24,9	31,7	młodszy częściej***
Śledzi treści lub aplikacje, z których korzystam	39	23,5	31	młodszy częściej***
Korzysta z usług/funkcji ograniczających czas, jaki spędzam w internecie	35,4	20,0	27,4	młodszy częściej***
Używa oprogramowania kontrolującego, jakie aplikacje mogą pobierać	31,4	15,8	23,2	młodszy częściej***
Ustawia powiadomienia o tym, że chcę coś kupić w internecie	35,0	23,0	28,7	młodszy częściej***
Używa oprogramowania, które ogranicza możliwość kontaktu (rozmów głosowych, wiadomości) z niektórymi osobami	13,3	9,7	11,4	brak różnic
Instaluje programy blokujące reklamy	15,1	13,9	14,5	brak różnic
Używa technologii pokazujących, gdzie się znajduję (np. GPS)	45,6	35,7	40,4	młodszy częściej***

N = od 801 do 952 (bez odpowiedzi „Nie wiem”, „Wolę nie mówić”); różnice między grupami: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Najczęściej deklarowanym zachowaniem było lokalizowanie dziecka (np. za pomocą GPS-u) – 40,4%. Następnie pojawiły się rozwiązania związane z treściami: blokowanie/filtrowanie treści (31,7%) oraz śledzenie treści lub aplikacji (31,0%). Dość często młodzi ludzie wskazywali narzędzia związane z ich zakupami i czasem online: powiadomienia o próbach zakupów (28,7%) i funkcje limitowania czasu (27,4%). W świetle deklaracji młodych ludzi rodzice rzadziej używali narzędzi kontroli pobieranych aplikacji (23,2%), a najrzadziej rozwiązań ograniczających kontakt z wybranymi osobami (11,4%) oraz blokowanie reklam (14,5%).

Analizując rozkłady odpowiedzi w porównywanych grupach, można zauważyć, że w grupie 10-13 lat mamy do czynienia z postrzeganym wyższym poziomem technicznej kontroli. Nie jest to wynik zaskakujący ze względu na ogólny wyższy poziom kontroli rodzicielskiej w odniesieniu do młodszych dzieci. W młodszej grupie korzystanie z niemal wszystkich narzędzi kontrolujących jest

deklarowane wyraźnie częściej niż w grupie starszej. Szczególnie widoczne różnice dotyczą używania GPS-u (45,6% vs. 35,7%), śledzenia treści/aplikacji (39,0% vs. 23,5%), blokowania/filtrowania treści (38,5% vs. 24,9%), ograniczania czasu (35,4% vs. 20%), korzystania z powiadomień o zakupach (35,0% vs. 23%) i kontroli pobieranych aplikacji, w której ujawniła się największa różnica w odsetkach, bo niemal dwukrotna (31,4% vs. 15,8%). Całościowo sugeruje to, że wraz z wiekiem dziecka część rodziców rezygnuje z intensywnego, technicznego nadzoru albo go ogranicza, prawdopodobnie w związku z większą autonomią nastolatka lub trudnością w utrzymaniu/egzekwowaniu takich rozwiązań. Dwie pozycje są względnie „stabilne” wiekowo (różnice nieistotne): ograniczanie kontaktu z wybranymi osobami (13,3% vs. 9,7%) oraz blokowanie reklam (15,1% vs. 13,9%).

Płeć w niewielkim stopniu różnicuje stosowanie technicznych środków kontroli rodzicielskiej. W większości analizowanych rozwiązań nie odnotowano istotnych różnic między chłopcami i dziewczętami. Różnice pojawiły się jedynie w dwóch kategoriach. Po pierwsze, śledzenie treści lub aplikacji, z których korzysta dziecko, częściej deklarowały dziewczęta (34,8%) niż chłopcy (27,0%), co może wskazywać na nieco silniejszy komponent monitorowania aktywności cyfrowej w odniesieniu do dziewcząt. Po drugie, instalowanie programów blokujących reklamy częściej dotyczyło chłopców (17,1%) niż dziewcząt (11,0%).

Porównanie wyników badań z 2018 i 2025 r. wskazuje w obecnej edycji na wyraźny wzrost stosowania większości technicznych środków kontroli rodzicielskiej. Ponieważ w poprzedniej edycji EU Kids Online odpowiedzi były raportowane w nieco innym układzie (z wyodrębnionymi kategoriami „Nie wiem” oraz „Nie chcę odpowiadać”), wyniki zostały przeliczone i ujednolicone tak, aby były porównywalne z bieżącą edycją, w której tego typu odpowiedzi pominięto. Najbardziej spektakularnie zwiększyło się wykorzystywanie technologii lokalizacyjnych (GPS: 16,2% w badaniu z 2018 r. vs. 40,4% w 2025 r.). Wyraźnie częściej deklarowane jest także używanie narzędzi do monitorowania i ograniczania aktywności online – zarówno śledzenie treści i aplikacji (12,5% vs. 31,0%), jak i blokowanie lub filtrowanie treści (16,0% vs. 31,7%). Równoległe wzrosło korzystanie z rozwiązań wspierających kontrolę zakupów oraz czasu spędzanego w sieci (powiadomienia o zakupach: 14,8% vs. 28,7%; ograniczanie czasu: 15,2% vs. 27,4%), a w mniejszym stopniu także kontrola pobieranych aplikacji (15,7% vs. 23,2%). Spadki odnotowano jedynie w dwóch kategoriach: blokowaniu reklam (23,7% vs. 14,5%) oraz ograniczaniu kontaktu z wybranymi osobami (14,0% vs. 11,4%).

Strategie restrykcyjne

Kolejna analiza (tabela 8.3) dotyczy stosowania przez rodziców tzw. strategii restrykcyjnych. Młodzi ludzie biorący udział w naszym badaniu wskazywali, na jakie sprawy potrzebują zgody rodziców w związku z korzystaniem z internetu („Czy Twój rodzic/opiekun pozwala Ci robić następujące rzeczy w internecie? Jeśli tak, to czy potrzebujesz zgody, aby to robić?”). Różnice w tabeli odnoszą się do grup wiekowych (młodzi – 10-13 lat vs. starsi – 14-16 lat) i ze względu na płeć.

Tabela 8.3. Postrzeganie stosowania strategii restrykcyjnych oraz różnice ze względu na płeć i wiek

Czy mogę:	Nie wolno mi tego robić (%)	Mogę to robić tylko za zgodą lub pod nadzorem (%)	Mogę to robić zawsze, kiedy chcę (%)	Płeć	Wiek
Korzystać z mediów społecznościowych	4,9	14,5	80,6	brak różnic	starsi częściej***
Używać kamery wideo do rozmów	4,1	13,2	82,7	dziewczęta częściej**	starsi częściej***
Używać kamery wideo do transmisji na żywo	24,2	21,5	54,2	brak różnic	starsi częściej***
Korzystać z niektórych aplikacji lub platform	5,0	19,5	75,4	brak różnic	starsi częściej***
Korzystać z generatywnej sztucznej inteligencji	5,2	12,2	82,6	chłopcy częściej*	starsi częściej***
Grać w gry z innymi	2,5	15,1	82,4	brak różnic	starsi częściej***
Udostępniać swoją lokalizację	30,5	25,1	44,5	brak różnic	starsi częściej***
Nawiązywać nowe kontakty	9,7	23,7	66,4	chłopcy częściej**	starsi częściej***
Dołączać do grup online	12,1	22,8	65,1	chłopcy częściej**	starsi częściej***
Pobierać treści	10,5	22,2	67,3	chłopcy częściej**	starsi częściej***
Wybierać filmy, które chcę oglądać online	3,8	15,9	80,3	brak różnic	starsi częściej***

N = od 799 do 1080 (bez odpowiedzi „Nie wiem”, „Wolę nie mówić”, „Trudno powiedzieć”); różnice między grupami: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

W postrzeganiu 6 z 11 zachowań rodziców odnotowaliśmy istotne różnice ze względu na płeć. W 5 z nich kierunek jest taki że, upraszczając, chłopcom wolno więcej. Chłopcy częściej deklarują większą swobodę w obszarach związanych z kontaktami społecznymi online (np. nawiązywanie nowych kontaktów: „Zawsze” deklaruje 71,9% chłopców vs. 60,5% dziewcząt, a dołączanie do grup online: „Zawsze” 71,9% chłopców vs. 58,5% dziewcząt). Wyjątek dotyczy sytuacji, w której dziewczęta raportują większą swobodę, czyli używanie kamery do rozmów. Tu dziewczęta częściej wskazują „Zawsze” (85,8%) niż chłopcy (79,6%). Wygląda to raczej na punktowe różnice w wybranych aktywnościach niż na konsekwentnie odmienny „styl kontroli” wobec chłopców i dziewcząt.

Wiek jest zdecydowanie silniejszym niż płeć czynnikiem różnicującym: niemal we wszystkich pozycjach widać istotne różnice wskazujące na częstsze ograniczenia w młodszej grupie. Dla przykładu: odpowiedź „Zawsze” dotycząca transmisji na żywo wynosi 41,3% w młodszej grupie i 68,0% w starszej. Podobny wzorzec dotyczy m.in. dołączania do grup online (54,5% vs. 75,8%) czy nawiązywania nowych kontaktów (57,7% vs. 74,9%).

Warto zauważyć, że zsumowane odsetki odpowiedzi „Nie wiem/trudno powiedzieć” oraz „Wolę nie odpowiadać” są relatywnie wysokie. W zdecydowanej większości pytań wartości te oscylują w granicach ok. 30% do niemal 44%. Wskazuje to potrzebę ich uwzględnienia w interpretacji wyników, a w dalszych analizach np. pogłębionego przyjrzenia się respondentom wybierającym te kategorie.

Wyniki pokazują, że w większości analizowanych aktywności online dominuje deklaracja pełnego przyzwolenia, szczególnie w obszarach codziennego korzystania z internetu (m.in. media społecznościowe, rozmowy wideo, gry online, wybór treści). Jednocześnie widoczne są obszary, które rodzice częściej, w deklaracjach dzieci, uznają za wymagające ograniczeń. Dotyczy to np. udostępniania lokalizacji i transmisji na żywo. Wiek wyraźnie różnicuje deklarowany zakres swobody. W grupie starszej częściej pojawia się pełna zgoda, a rzadziej warunkowe przyzwolenie oraz zakazy, także w obszarach potencjalnie bardziej wrażliwych (np. lokalizacja, live’y). Różnice ze względu na płeć są natomiast punktowe i słabsze niż w przypadku wieku. Warto zwrócić uwagę, że wysokie odsetki opcji „Mogę to robić zawsze, kiedy chcę” są deklaracjami młodych ludzi o zasadach/praktykach, a nie pomiarem zachowań rodziców ani „bezpieczeństwa” jako takiego.

Publikowanie w internecie treści o dziecku bez uzgodnienia z nim

W tej części przedstawiamy wyniki dotyczące niekonsultowanego z naszymi respondentami publikowania treści ich dotyczących. Chodzi tu o działania polegające na tym, że rodzice, opiekunowie lub inne osoby udostępniali w internecie (np. w mediach społecznościowych) zdjęcia, filmy i informacje o dziecku. Czasem ma to miejsce od wczesnego wieku dziecka i buduje „cyfrowy ślad” bez jego świadomej zgody. Część pytań nie dotyczyła zatem tylko klasycznie rozumianego sharentingu, ale również podobnych zachowań realizowanych przez innych dorosłych (np. dziadków, nauczycieli), a także rówieśników. Uczestnicy naszego badania odpowiadali na pytanie, czy w ciągu roku poprzedzającego badanie przydarzyła im się któraś z sytuacji zawartych w tabeli 8.4 (można było zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi).

Tabela 8.4. Nieuzgadniane umieszczanie treści w internecie – rozkłady częstości

Działanie	%
Mój rodzic/opiekun zamieścił informacje o mnie (takie jak teksty, zdjęcia lub filmy) w internecie, nie pytając wcześniej, czy się na to zgadzam	11,5
Moi przyjaciele opublikowali informacje o mnie w internecie, nie pytając wcześniej, czy się na to zgadzam	10,1
Moi nauczyciele lub szkoła opublikowali informacje o mnie w internecie, nie pytając wcześniej, czy się na to zgadzam	8,1
Byłem zdenerwowany/a z powodu informacji nie dotyczących mnie, które moi rodzice/opiekunowie opublikowali w internecie	6,9
Poprosiłem rodzica/opiekuna o usunięcie treści opublikowanych w internecie	6,3
Otrzymałem/am od kogoś negatywne lub krzywdzące komentarze z powodu czegoś, co mój rodzic/opiekun opublikował w internecie na mój temat	4,2
Zdenerwowałem/am się informacjami o mnie, które moi rodzice/opiekunowie opublikowali w internecie	4,0
Moi dziadkowie opublikowali informacje o mnie w internecie, nie pytając wcześniej, czy się na to zgadzam	1,6

N = 1502

Czy problem nieautoryzowanego umieszczania treści o młodych ludziach jest niewielki? Jeśli weźmiemy pod uwagę częstość deklaracji – raczej tak. Większość wskaźników mieści się w przedziale kilku-kilkunastu procent, a część

potencjalnie dotkliwych konsekwencji (negatywne komentarze, prośby o usunięcie) dotyczy mniejszości badanych i w 2025 r. występuje rzadziej niż w 2018 r. Nie oznacza to, że zjawisko jest marginalne na poziomie odczuwalnych konsekwencji. Nawet jeśli odsetki są relatywnie niskie, publikowanie treści bez zgody (ok. 1 na 9 badanych) jest wrażliwym tematem, bo dotyczy sfery prywatności i sprawczości dziecka.

W porównaniu z wynikami z 2018 r. rozmiary publikowania przez rodziców treści o dziecku oraz konsekwencji takich publikacji są podobne lub niższe. Być może wynika to z rosnącej świadomości dotyczącej znaczenia ochrony prywatności i praw, jakie należy respektować w odniesieniu do własnych dzieci. W 2025 r. 11,5% badanych deklaruje, że rodzic/opiekun umieścił o nich informacje w internecie bez wcześniejszego pytania o zgodę (w 2018 r. było to 10,2%). Jednocześnie wskaźniki odnoszące się do negatywnych konsekwencji publikacji treści online są w 2025 r. niższe: otrzymanie negatywnych/krzywdzących komentarzy „z powodu tego, co rodzic opublikował” spada z 7,5% (2018) do 4,2% (2025), a prośenie rodzica o usunięcie opublikowanych treści z 9,5% do 6,3%.

Nasza analiza nie potwierdza, aby wiek lub płeć dziecka w istotny sposób różnicowały praktyki rodziców/opiekunów w zakresie publikowania treści w internecie (tj. samego umieszczania informacji, prośenia o usunięcie czy pojawiania się negatywnych komentarzy). Oznacza to, że w badanej próbie zjawisko to ma raczej podobny poziom w różnych grupach, zarówno wśród młodszych i starszych nastolatków, jak i wśród chłopców i dziewcząt. Wyjątkiem są wskaźniki odnoszące się do reakcji emocjonalnych w związku z treściami publikowanymi przez rodziców/opiekunów. Zdenerwowanie treściami nie dotyczącymi młodych ludzi biorących udział w naszym badaniu jest bardziej charakterystyczne dla grupy młodszej (10-13 lat) i jest też częściej deklarowane przez chłopców, choć skala tego jest generalnie mała. Z kolei zdenerwowanie treściami opublikowanymi na własny temat częściej pojawia się u starszych uczestników badania (14-16 lat). Może to oznaczać, że wraz z wiekiem rośnie wrażliwość na prywatność, wizerunek i kontrolę nad informacjami o sobie. Warto także zauważyć wyższy wskaźnik zdenerwowania umieszczanymi treściami dotyczącymi innych osób niż odnoszącymi się do uczestników naszego badania. Może to wskazywać na większą wrażliwość na naruszenia prywatności osób trzecich (zwłaszcza rówieśników) oraz

na większe obawy przed społecznymi konsekwencjami takiej publikacji. Z kolei publikacje „o sobie” mogą być częściej normalizowane (przyzwyczajanie się do tego, że rodzic tak robi) lub oceniane bardziej ambiwalentnie.

Wnioski i rekomendacje

1. Na podstawie deklaracji młodych osób można stwierdzić, że wiek jest silnym czynnikiem różnicującym praktyki rodzicielskie. W grupie 14-16 lat wyraźnie częściej widać przyzwolenie (lub rezygnację, z powodu braku realnego wpływu) na większą autonomię i rzadsze towarzyszenie dzieciom w ich aktywnościach online. Warto jednak, przesuwając akcenty z bieżącej kontroli na autonomię nastolatków, podtrzymywać u dzieci poczucie dostępności wsparcia rodzicielskiego. Wyrażać to się może w jasnych komunikatach o stałej gotowości do pomocy dziecku w sytuacjach budzących niepokój. Płeć zwykle słabo różnicowała wyniki. Jednak tam, gdzie różnice występowały, chłopcy częściej sygnalizowali brak rozmów z rodzicami oraz brak wsparcia w sytuacjach trudnych lub budzących niepokój. W związku z tym w działaniach profilaktycznych realizowanych w szkole i w poradniach psychologiczno-pedagogicznych warto wprost uwzględnić rzadsze postrzeganie u części chłopców podejmowania z nimi rozmów o doświadczeniach online. Może to wynikać z wyższego u chłopców progu ujawniania trudności i niższej gotowości do szukania wsparcia, zwłaszcza gdy rozmowy mają ogólnikowy charakter i nie są osadzone w konkretnej sytuacji (Sheikh et al., 2025).
2. Stosowanie technicznych środków kontroli wyraźnie wzrosło względem 2018 r. (najsilniej: narzędzia lokalizacyjne; także filtrowanie i monitoring treści/aplikacji). Warto w tym kontekście wspomnieć, że narzędzia techniczne są rozwiązaniami wspierającymi o charakterze przejściowym, ale nie substytutem oddziaływań wychowawczych. W praktyce może to oznaczać informowanie dziecka, jakie ustawienia są włączone i w jakim celu, oraz okresową weryfikację stopniowego wycofywania kontroli, ograniczanie się do wybranych obszarów podwyższonego ryzyka (np. używanie włączonej lokalizacji w sytuacjach powrotów późnym wieczorem lub wyjazdów, a nie stale). Kluczowe wydaje się łączenie rozwiązań technicznych z elementami mediacji aktywnej i wzmacnianiem kompetencji cyfrowych dziecka.

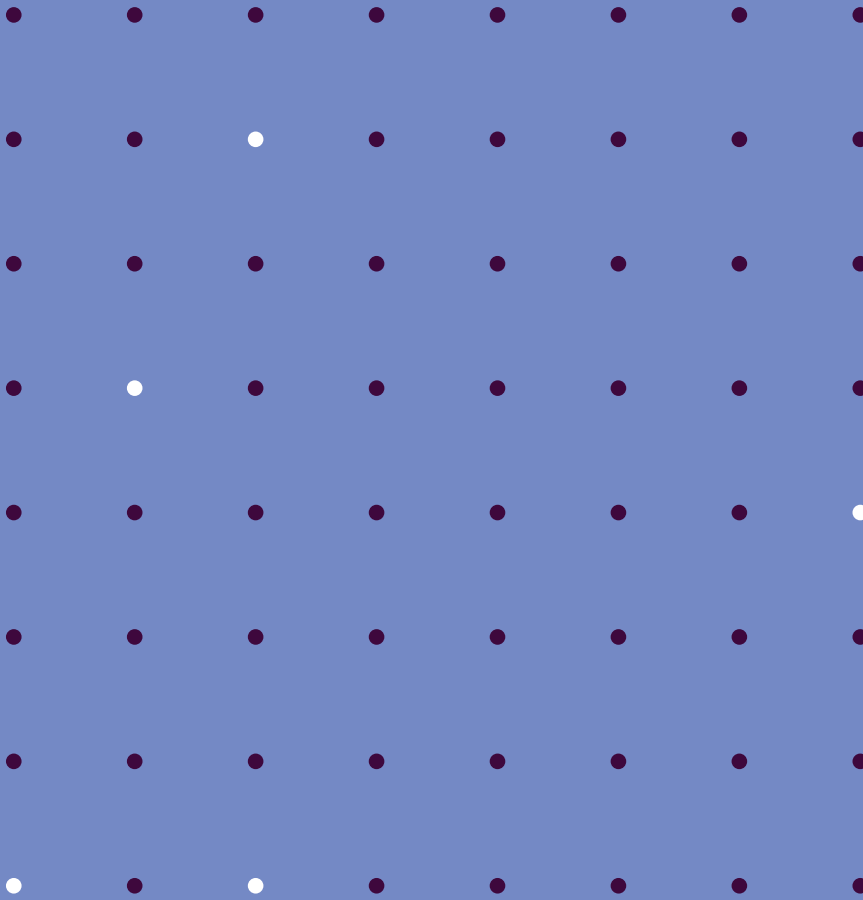
3. W większości analizowanych aktywności online przeważają deklaracje znacznego przyzwolenia rodziców/opiekunów na ich realizację. Do tych bardziej ograniczanych należą udostępnianie lokalizacji i transmisje na żywo. Wiek istotnie zwiększa zakres postrzeganej swobody, a różnice ze względu na płeć mają charakter punktowy, a nie systematyczny. Warto, aby w rodzinach ustalanie zasad koncentrowało się bardziej na aktywnościach o podwyższonym ryzyku, a nie jedynie na ogólnych zakazach. Praktycznie może oznaczać to uzgadnianie krótkich, jednoznacznych ustaleń (np. w jakich sytuacjach dana aktywność jest dopuszczalna, jak dziecko ma postępować w razie ryzyka).
4. Skala niekonsultowanego z dziećmi publikowania treści ich dotyczących nie jest powszechna, ale także nie marginalna. Około 1 na 9 badanych deklaruje publikowanie przez rodzica treści bez pytania o zgodę, a udział szkoły/nauczycieli oraz rówieśników także jest zauważalny. Warto zatem rozważyć wprowadzanie jasnych zasad dotyczących zgody i kontroli nad upowszechnianiem treści dotyczących dziecka. W domu obowiązkowe uzyskanie zgody dziecka przed publikacją oraz prosta, znana dziecku procedura zgłaszania prośby o usunięcie. W szkole: minimalizacja danych identyfikujących, preferowanie publikacji grupowych bez twarzy i nazwisk, gdy to możliwe, oraz jednoznaczna procedura zgłaszania i usuwania materiałów (z określeniem osoby odpowiedzialnej i czasu reakcji).

Bibliografia

- Alper, M. (2014). *Digital youth with disabilities*. MIT Press.
- Blum-Ross, A., Livingstone, S. (2017). Sharenting, parent blogging, and the boundaries of the digital self. *Popular Communication*, 15(2), 110-125. <https://doi.org/10.1080/15405702.2016.1223300>
- Brosch, A. (2016). When the child is born into the Internet: Sharenting as a growing trend among parents on Facebook. *The New Educational Review*, 43(1), 225-236.
- Dědková, L., Mýlek, V. (2023). Parental mediation of online interactions and its relation to adolescents' contacts with new people online: The role of risk perception. *Information, Communication & Society*, 26(16), 3179-3196. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2022.2146985>
- Grabalska, W., Wielki, R. (2022). Czy dzieci powinny trafić do sieci? Prawne i kryminologiczne aspekty zjawiska sharentingu. *Prawo w Działaniu. Sprawy Karne*, 49, 50-66. https://iws.gov.pl/wp-content/uploads/2025/08/PWD_Nr-49_Art-04.pdf

- Grossbart, S., Hughes, S., Pryor, S., Yost, A. (2002). Socialization aspects of parents, children and the Internet. *Advances in Consumer Research*, 29, 2966-2970.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., Ólafsson, K. (2009). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online* (2nd ed.). EU Kids Online.
- Kirwil, L. (2009). Parental mediation of children's Internet use in different European countries. *Journal of Children and Media*, 3(4), 394-409. <https://doi.org/10.1080/17482790903233440>
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Wydawnictwo Edytor.
- Lewandowska, H. (2024). (Edu)sharenting—Between promoting an educational institution and protecting the image of students. *Zeszyty Naukowe SGSP*, 2(90), 31-42. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.5183>
- Livingstone, S., Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
- McDaniel, B. T., Radesky, J. S. (2018). Technoference: Longitudinal associations between parent technology use, parenting stress, and child behavior problems. *Pediatric Research*, 84(2), 210-218. <https://doi.org/10.1038/s41390-018-0052-6>
- Plichta, P. (2013). Rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wobec korzystania z Internetu – próba zarysowania nowego obszaru badawczego i wstępne wyniki badań. W: P. Plichta, J. Pyżalski (red.), *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej* (s. 123-143). Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi.
- Plichta, P. (2017). *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pyżalski, J, Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, K. (2019). *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sheikh, A., Payne-Cook, C., Lisk, S., Carter, B., Brown, J. S. L. (2025). Why do young men not seek help for affective mental health issues? A systematic review of perceived barriers and facilitators among adolescent boys and young men. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 34(2), 565-583. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02520-9>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 coun-*

- tries. EU Kids Online, London School of Economics and Political Science. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the Net Generation*. McGraw-Hill.
- Toledo-Vargas, M., Chong, K. H., Maddren, C. I., Howard, S. J., Wakefield, B., Okely, A. D. (2025). Parental technology use in a child's presence and health and development in the early years: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 179(7), 730-737. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2025.0682>
- Tong, W., He, W., Wang, Y., Xie, C., Fang, L., Jia, J., Fang, X. (2024). Associations between internet-specific parenting, general parenting, and adolescents' online behaviors: A cross-lagged panel network analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(8), 1847-1860. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01981-0>
- Zdrodowska, A. (2019). Internet w domu. W: J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, K. Abramczuk, *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski* (s. 53-72). Wydawnictwo Naukowe UAM.





9. Internet w szkole

Łukasz Tomczyk

Uniwersytet Jagielloński

<https://orcid.org/0000-0002-5652-1433>

Cyfrowe środowisko życia dzieci i młodzieży stało się trwałym elementem ich codziennych działań, a szkoła, będąca kluczową instytucją socjalizacyjną i edukacyjną, nie funkcjonuje już od dłuższego czasu w oderwaniu od świata online. Internet przenika procesy uczenia się, relacje rówieśnicze oraz sposoby spędzania czasu wolnego, co stawia przed szkołą podwójne wyzwanie: z jednej strony wykorzystania potencjału edukacyjnego technologii, a z drugiej – minimalizowania ryzyk związanych z ich niekontrolowanym i nieadekwatnym rozwojowo użytkowaniem. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabrały zarówno klimat szkoły oraz jakość relacji społecznych, jak i konkretne działania nauczycieli w zakresie wspierania uczniów w bezpiecznym, odpowiedzialnym korzystaniu z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Biorąc pod uwagę niniejsze założenia, rozdział ten skupia się na trzech powiązanych obszarach: postrzeganiu środowiska szkolnego przez uczniów (w tym na poczuciu bezpieczeństwa, przynależności i wsparcia), praktykach pedagogicznych dotyczących profilaktyki zagrożeń online oraz szkolnych regulacji odnoszących się do korzystania z telefonów komórkowych.

Wobec powyższego istotną kwestią stają się działania nauczycieli w zakresie wspierania uczniów w bezpiecznym i odpowiedzialnym korzystaniu z internetu. Obecna dyskusja nad rolą technologii informacyjno-komunikacyjnych

w szkole obejmuje nie tylko relacje pomiędzy uczniem i nauczycielem, ale również kwestie regulacyjne, w tym zasady dotyczące korzystania z telefonów komórkowych. Przeglądy badań międzynarodowych pokazują, że dowody na jednoznacznie negatywny lub pozytywny wpływ szkolnych zakazów używania smartfonów na wyniki w nauce są ograniczone i niejednoznaczne. Kwestia liberalnego lub restrykcyjnego podejścia jest dyskusyjna w kontekście dostępnych dowodów (Campbell et al., 2024). Dotychczasowe analizy wskazują na niewielki, lecz istotny, pozytywny efekt zakazów w obszarze dobrostanu społecznego uczniów, przy słabszych i mniej stabilnych efektach w zakresie osiągnięć szkolnych (Böttger i Zierer, 2024). Oznacza to, że problem internetu w szkole nie może być zredukowany wyłącznie do kwestii kontroli używania poszczególnych urządzeń, co starano się zarysować w niniejszym rozdziale. Kluczowe pozostaje budowanie wspierającego klimatu szkoły, wzmacnianie relacji uczeń–nauczyciel oraz systematyczna edukacja medialna, która rozwija kompetencje krytyczne, społeczne i samoregulacyjne mające wpływ na bezpieczne użytkowanie ICT (Information and Communication Technology, technologie informacyjne i komunikacyjne). Dopiero w takim ujęciu regulacje dotyczące korzystania z ICT (w tym smartfonów) mogą pełnić funkcję wspierającą, a nie wyłącznie restrykcyjną – ograniczającą czas ekranowy w środowisku szkolnym jako panaceum na wszystkie e-zagrożenia.

W kolejnych częściach rozdziału omówione zostaną:

- postrzeganie klimatu szkoły przez uczniów, w tym poczucie bezpieczeństwa, relacje z rówieśnikami i nauczycielami oraz poczucie przynależności do szkoły, z uwzględnieniem zróżnicowania odpowiedzi ze względu na wiek i płeć;
- działania nauczycieli w zakresie wspierania uczniów w bezpiecznym i odpowiedzialnym korzystaniu z internetu;
- zasady obowiązujące w szkołach dotyczące przynoszenia i używania telefonów komórkowych oraz zróżnicowanie tych reguł w zależności od wieku i płci uczniów.

Analiza rozkładów odpowiedzi wskazała na generalnie pozytywną percepcję środowiska szkolnego w badanej grupie uczniów. Najsilniej zaznaczonym obszarem była dostępność wsparcia ze strony nauczycieli – 56,9% uczniów deklaroowało, że często miało w szkole dostęp do nauczyciela, do którego mogło zwrócić się z własnym problemem. Większość badanej młodzieży postrzegała wsparcie dorosłych w szkole jako potencjalnie dostępne. Wysoko kształtowało

się również poczucie bezpieczeństwa: 50,8% uczniów wskazywało, że często czuło się w szkole bezpiecznie, a 28,8% – że czasami, co łącznie dawało niemal 80% odpowiedzi pozytywnych. Wynik ten pozwalał uznać szkołę za środowisko postrzegane jako relatywnie bezpieczne. Nieco bardziej umiarkowany charakter miały wskaźniki dotyczące więzi ze szkołą oraz relacji rówieśniczych. Poczucie związku ze szkołą „Często” odczuwało 28,0% uczniów, „Czasami” – 32,9%, a 39,1% doświadczało go rzadko lub wcale. Podobny wzorec był widoczny w ocenie życzliwości i pomocności innych uczniów – odpowiedzi pozytywne („Często” i „Czasami”) obejmowały ok. 74% badanych, jednakże niemal 1/4 uczniów rzadko doświadczała wsparcia rówieśniczego. Relacje z nauczycielami również były oceniane raczej korzystnie: 32,8% uczniów uważało, że nauczyciele często się o nich troszczyli, a 38,6% – że czasami, co łącznie dawało ponad 70% odpowiedzi pozytywnych. Szczegółowe postrzeganie klimatu szkoły zostało szczegółowo zaprezentowane w tabeli 9.1.

Tabela 9.1. Postrzeganie klimatu szkoły przez uczniów

	Grupa wiekowa	Nigdy (%)	Prawie nigdy (%)	Czasami (%)	Często (%)
Czuję się związany/związana ze swoją szkołą	młodzi częściej***	22,3	16,8	32,9	28,0
W szkole czuję się bezpiecznie	brak różnic	9,8	10,6	28,8	50,8
Inni uczniowie są życzliwi i pomocni	brak różnic	8,6	17,3	41,5	32,6
Nauczyciele troszczą się o mnie	młodzi częściej***	12,2	16,5	38,6	32,7
Jest przynajmniej jeden nauczyciel/ka, do którego mogę się zwrócić, jeśli mam problem	młodzi częściej***	11,3	9,1	22,7	56,9

N = 1056 (w wieku 10-16 lat: młodzi [10-13 lat] i starsi [14-16 lat]); różnice między grupami: *** $p < 0,001$

Analiza zależności między wiekiem uczniów a oceną wybranych aspektów funkcjonowania szkoły wskazywała na selektywność w tym zakresie. Wiek istotnie różnicował przede wszystkim obszary związane z relacjami uczniów z instytucją szkoły i nauczycielami. Wraz z przechodzeniem do starszych roczników obserwowano systematyczny spadek poczucia więzi ze szkołą ($p = 0,001$), poczucia

troski ze strony nauczycieli ($p = 0,001$) oraz przekonania o dostępności nauczyciela, do którego można było zwrócić się w sytuacji problemowej ($p = 0,001$). Wyniki te sugerują, że relacyjny i wspierający wymiar środowiska szkolnego był silniej odczuwany przez młodszych uczniów, natomiast w starszych grupach wiekowych ulegał osłabieniu. Jednocześnie wiek nie różnicował w sposób istotny statystycznie poczucia bezpieczeństwa w szkole ($p = 0,07$) ani postrzeganej życzliwości i pomocności rówieśników ($p = 0,23$). Można zatem wnioskować, że podstawowe poczucie bezpieczeństwa oraz ogólny klimat relacji rówieśniczych pozostawały względnie stabilne w badanym przedziale wiekowym (10-16 lat), podczas gdy subiektywne poczucie wsparcia i przynależności szkolnej ulegało wyraźnym zmianom wraz z wiekiem uczniów.

Analiza zróżnicowania odpowiedzi ze względu na płeć wskazywała, że część wskaźników klimatu szkoły różniła się istotnie statystycznie między badanymi grupami. Istotne zależności odnotowano w zakresie poczucia więzi ze szkołą ($p < 0,01$), poczucia bezpieczeństwa ($p < 0,05$), postrzeganej życzliwości i pomocności rówieśników ($p < 0,001$) oraz przekonania o dostępności nauczyciela, do którego można było zwrócić się z problemem ($p < 0,05$). W obszarze postrzeganej troski nauczycieli różnice nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej ($p = 0,26$). **Zauważono zatem, że dziewczęta nieco częściej niż chłopcy deklarowały poczucie więzi ze szkołą oraz dostępność wsparcia nauczycieli, natomiast chłopcy nieco częściej wskazywali na poczucie bezpieczeństwa i pozytywne relacje rówieśnicze.**

Wraz z wiekiem wyraźnie pogarszał się relacyjny obraz szkoły, szczególnie w obszarze więzi ze szkołą i wsparcia ze strony nauczycieli. Starsi uczniowie rzadziej czuli, że nauczyciele się o nich troszczyli oraz że mieli dorosłego, do którego mogli zwrócić się z własnym problemem. Jednocześnie poczucie bezpieczeństwa w szkole oraz ocena relacji rówieśniczych pozostawały względnie stabilne w całym badanym przedziale wiekowym.

Uzyskane wyniki wskazywały, że działania nauczycieli w zakresie wspierania uczniów w korzystaniu z internetu były najczęściej postrzegane jako podejmowane z umiarkowaną regularnością. Dominowały odpowiedzi „Czasami” oraz „Często”, co sugerowało, że wsparcie szkoły w obszarze rozwoju kompetencji cyfrowych było obecne, lecz nie zawsze systematyczne czy też intensywne.

Rzadziej uczniowie wskazywali na całkowity brak działań lub na ich bardzo częste występowanie.

Uczniowie stosunkowo często deklarowali, że nauczyciele podpowiadali, jak bezpiecznie korzystać z internetu, zachęcali do uczenia się z wykorzystaniem zasobów sieci, pomagali w sytuacjach trudności związanych z wyszukiwaniem informacji lub wykonywaniem zadań online, a także rozmawiali z nimi o tym, co robią w internecie. Do tej grupy można było zaliczyć również ogólne rozmowy na temat tego, co zrobić, gdy coś w internecie budzi niepokój. Widoczna była także obecność działań o charakterze profilaktycznym i wychowawczym. Uczniowie dostrzegali, że nauczyciele wyjaśniali, dlaczego niektóre treści w internecie były dobre lub złe, proponowali sposoby odpowiedniego zachowania wobec innych osób online oraz pomagali w sytuacjach, gdy coś w internecie ich zaniepokoiło. Choć działania te nie zawsze były oceniane jako bardzo częste, ich zauważalna obecność świadczyła o realizowaniu przez szkołę elementów profilaktyki w zakresie bezpieczeństwa cyfrowego, wspieranie budowania norm społecznych w komunikacji online oraz reagowania na potencjalne zagrożenia cyfrowe.

Nieco rzadziej uczniowie wskazywali na systematyczne podejmowanie działań związanych z rozwijaniem bardziej refleksyjnego i samoregulacyjnego korzystania z mediów cyfrowych. Dotyczyło to rozmów o tym, które wiadomości i źródła informacji można uznać za wiarygodne, rozmów o kontrolowaniu czasu spędzanego w internecie, a także bezpośredniego ograniczania czasu spędzanego online lub przed ekranami. W tych obszarach częściej pojawiały się odpowiedzi sugerujące sporadyczność działań, co mogło wskazywać, że edukacja medialna w zakresie krytycznej oceny informacji oraz zarządzania czasem ekranowym była realizowana mniej konsekwentnie niż bieżące wsparcie i działania związane z wymienionymi wcześniej rodzajami aktywności wzmacniających bezpieczeństwo cyfrowe. Całość odpowiedzi dotyczących działań nauczycieli w zakresie profilaktyki bezpieczeństwa cyfrowego została zaprezentowana w tabeli 9.2.

Wyniki wskazują na systematyczny trend, zgodnie z którym młodsi uczniowie częściej niż starsi doświadczali aktywnych działań nauczycieli w zakresie edukacji cyfrowej i bezpieczeństwa online. Różnice były szczególnie widoczne w obszarach dotyczących zasad, bezpieczeństwa, kultury zachowań online oraz reagowania na zagrożenia. Mogło to sugerować, że wraz z wiekiem uczniowie otrzymywali mniej bezpośredniego wsparcia i nadzoru, a większy nacisk kładziono na ich samodzielność w zakresie bezpieczeństwa cyfrowego.

Tabela 9.2. Działania nauczycieli w zakresie edukacji cyfrowej i bezpieczeństwa online w szkole

	Grupa wiekowa	Nigdy (%)	Prawie nigdy (%)	Czasami (%)	Często (%)	Bardzo często (%)
Podpowiadali, jak bezpiecznie korzystać z internetu	młodszy częściej***	13,9	11,1	34,2	23,8	17,0
Zachęcali nas do uczenia się, korzystając z sieci	brak różnic	18,0	22,0	36,4	16,7	6,9
Ustalali zasady dotyczące tego, co możemy robić w internecie na terenie szkoły	młodszy częściej**	24,6	13	21,1	21,3	20,0
Pomagali nam, gdy coś było trudne do zrobienia lub znalezienia w internecie	młodszy częściej**	24,1	20,8	28	17,8	9,3
Rozmawiali z nami o tym, co robimy w internecie	brak różnic	20,8	18,4	32,5	18,8	9,5
Wyjaśniali, dlaczego niektóre treści w internecie są dobre lub złe	młodszy częściej**	14,2	13,5	32,4	25,3	14,6
Proponowali sposoby odpowiedniego zachowania się wobec innych osób online	młodszy częściej*	16,9	14,3	30,4	22,0	16,4
Pomogli nam w sytuacji, gdy coś nas zaniepokoiło w internecie	młodszy częściej*	27,9	20,0	25,9	16,6	9,6
Ogólnie rozmawiali z nami o tym, co zrobić, jeśli coś w internecie nas zaniepokoi	młodszy częściej*	19,7	15,4	29,5	20,9	14,5
Rozmawiali z nami o tym, które wiadomości lub źródła informacji można uznać za wiarygodne	młodszy częściej**	21,1	17,8	30,4	19,2	11,5
Rozmawiali z nami o tym, jak kontrolować czas spędzany w internecie	młodszy częściej*	19,9	19,4	29,2	20,1	11,4
Ograniczali czas, jaki spędzaliśmy online lub przed ekranami	brak różnic	41,0	18,1	17,2	13,2	10,5

$N = 1035$ (w wieku 10-16 lat: młodszy [10-13 lat] i starszy [14-16 lat]); różnice między grupami: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Analizy wykazały, że dziewczęta istotnie częściej niż chłopcy deklarowały, iż nauczyciele podejmowali działania związane z bezpieczeństwem w internecie ($p < 0,002$), ustalaniem zasad korzystania z sieci w szkole ($p < 0,01$), rozmowami

na temat aktywności uczniów online ($p < 0,001$) oraz reagowaniem na niepokojące sytuacje w środowisku cyfrowym, zarówno poprzez udzielanie pomocy ($p = 0,05$), jak i omawianie, co należy zrobić w takich sytuacjach ($p < 0,01$). W obszarach dotyczących ograniczania czasu ekranowego obserwowano natomiast odwrotną, choć słabszą i jedynie granicznie istotną tendencję na korzyść chłopców ($p = 0,052$). Analizując dane, zauważono, że dziewczęta częściej uczestniczyły w interakcjach o charakterze rozmowy, wsparcia i refleksji nad bezpieczeństwem online, podczas gdy chłopcy mogli rzadziej doświadczać lub rozpoznawać tego typu oddziaływania jako element działań edukacyjnych szkoły.

Uzyskane różnice ze względu na płeć należało interpretować z uwzględnieniem metodologicznego charakteru zastosowanego pomiaru, opartego na autodeklaracjach uczniów, zgodnie z podejściem przyjmowanym w badaniach z nurtu EU Kids Online. W tego typu badaniach przedmiotem analizy była nie tyle obiektywna częstość działań podejmowanych przez dorosłych, ile subiektywne doświadczenie i percepcja wsparcia ze strony dzieci i młodzieży. Oznaczało to, że odnotowane różnice mogły odzwierciedlać odmienne sposoby interpretowania interakcji z nauczycielami, różną wrażliwość na kwestie bezpieczeństwa online oraz zróżnicowaną gotowość do rozpoznawania i nazywania działań dorosłych jako form wsparcia edukacyjnego.

Wraz z rosnącą obecnością technologii cyfrowych w życiu codziennym dzieci i młodzieży szkoły stawały przed wyzwaniem wypracowania spójnych zasad dotyczących korzystania z telefonów komórkowych. Regulacje te musiały równoważyć kwestie bezpieczeństwa, dyscypliny szkolnej oraz potencjału edukacyjnego tego typu urządzeń. Zestawienie ukazane w tabeli 9.3 przedstawia rozkład odpowiedzi uczniów dotyczących obowiązujących w ich szkołach zasad odnoszących się do przynoszenia i używania telefonów, ukazując stopień restrykcyjności oraz kierunek przyjmowanych rozwiązań (pomiędzy modelem liberalnym a restrykcyjnym).

Uzyskane rozkłady odpowiedzi wskazywały na istotne zróżnicowanie polityk szkolnych w zakresie dopuszczalności przynoszenia i używania telefonów komórkowych przez uczniów. Analizując dane, można zauważyć, że szkoły rzadko stosowały rozwiązania skrajne (całkowity zakaz lub pełna swoboda), a dominowały raczej modele warunkowego i kontekstowego ograniczania użycia urządzeń mobilnych. Jest to widoczne w szczególności w wyższych odsetkach odpowiedzi potwierdzających istnienie zasad częściowo dopuszczających telefony niż zasad całkowicie zakazowych.

Najbardziej restrykcyjny wariant (całkowity zakaz przynoszenia telefonu do szkoły) nie był rozwiązaniem dominującym. Jedyne 13,5% uczniów deklarowało, że taka zasada obowiązywała w ich szkole i ją popierało, a kolejne 26,9% wskazywało na jej istnienie, choć się z nią nie zgadzało. Oznaczało to, że model pełnego zakazu dotyczył mniejszości szkół w porównaniu z rozwiązaniami pośrednimi. Znacznie częściej pojawiały się modele pośrednie, w których telefon mógł być przyniesiony, lecz jego użycie podlegało ścisłym ograniczeniom. Szczególnie widoczna była obecność zasad dopuszczających korzystanie z telefonu wyłącznie w sytuacjach wyjątkowych. Istnienie takiej reguły potwierdzało łącznie 65,6% uczniów (w tym 31,6% ją popierało, a 34,0% nie zgadzało się z nią). Taki wzorzec regulacyjny świadczył o próbie pogodzenia kwestii bezpieczeństwa i komunikacji z potrzebą ograniczenia niekorzystnych rozproszeń podczas zajęć szkolnych.

Interesujący był również odsetek odpowiedzi wskazujących na dopuszczalność użycia telefonu do celów edukacyjnych. Tę zasadę odnotowywało łącznie 45,6% uczniów (w tym 29,7% ją popierało). Obecność tego modelu sugerowała, że część szkół postrzegała ICT nie tylko jako źródło problemów wychowawczych, ale także jako potencjalne narzędzie dydaktyczne, co wpisywało się w szersze tendencje zarysowane w nurcie paradygmatu szans pedagogiki mediów (Nikolopoulou, 2022; Pyżalski, 2017; Tomczyk, 2021).

Najbardziej liberalny wariant (możliwość używania telefonu w czasie przerw, lecz nie podczas lekcji) również zajmował istotne miejsce w strukturze odpowiedzi. Jego obowiązywanie deklarowało 35,9% uczniów (w tym 24,7% wyrażało wobec niego aprobatę). Model ten wskazywał na próbę regulowania zachowań uczniów poprzez ograniczenie użycia, a nie poprzez całkowity zakaz. Takie podejście odzwierciedlało założenie uznające telefon za stały element codziennego funkcjonowania młodzieży, wymagający kontroli, lecz nie eliminacji. Całość odpowiedzi dotyczących zasad użytkowania telefonów zobrazowano w tabeli 9.3.

Analiza zależności między wiekiem uczniów a deklarowanymi zasadami dotyczącymi przynoszenia i używania telefonów komórkowych w szkołach wykazała istotne statystycznie różnice we wszystkich czterech badanych obszarach. Testy chi-kwadrat potwierdziły, że rozkłady odpowiedzi uczniów młodszych i starszych różniły się w sposób wyraźny (dla wszystkich analizowanych zasad: $p < 0,001$). Zestawienie odpowiedzi wykazywało, że młodszy uczniowie istotnie częściej niż starsi deklarowali zarówno obowiązywanie restrykcyjnych zasad dotyczących telefonów komórkowych w szkole, jak i aprobatę wobec nich. Dotyczyło to całkowitego zakazu przynoszenia telefonu oraz regulacji dopuszczającej jego użycie wyłącznie

w sytuacjach wyjątkowych, co sugerowało większą akceptację zewnętrznych ograniczeń i silniej kontrolowanych form korzystania z technologii w młodszej grupie wiekowej. Analogiczny kierunek zależności występował w odniesieniu do zasady pozwalającej na używanie telefonu wyłącznie do celów edukacyjnych, co można było interpretować jako przejaw większej gotowości młodszych uczniów do przyjmowania instytucjonalnie regulowanego, zadaniowego modelu wykorzystania urządzeń mobilnych w środowisku szkolnym.

Tabela 9.3. Zasady dotyczące używania telefonów komórkowych w szkołach

	Grupa wiekowa – zgodna z zasadą	Tak i zgadzam się z tą zasadą (%)	Tak, ale nie zgadzam się z tą zasadą (%)	Nie, ale chciałbym/ chciałabym, żeby taka zasada obowiązywała (%)	Nie i nie chciałbym/ chciałabym, żeby taka zasada obowiązywała (%)
Jest zasada, która zabrania przynosić telefon do szkoły	młodzi częściej***	13,5	26,9	5,4	54,2
Jest zasada, że można przynieść telefon do szkoły, ale nie wolno go używać, z wyjątkiem bardzo ważnych przyczyn (np. sytuacji awaryjnej lub ze względów zdrowotnych)	młodzi częściej***	31,6	34,0	8,1	26,3
Jest zasada, że można przynieść telefon do szkoły i używać go wyłącznie do zadań edukacyjnych (np. do korzystania z aplikacji edukacyjnych, quizów lub wyszukiwania informacji)	młodzi częściej***	29,7	15,9	23,4	31,0
Jest zasada, że można przynieść i używać telefon w szkole (np. podczas przerw), ale nie wolno korzystać z niego podczas lekcji	starsi częściej***	24,7	11,2	40,6	23,5

N = 933 (w wieku 10-16 lat: młodzi [10-13 lat] i starsi [14-16 lat]); różnice między grupami: *** $p < 0,001$

Odwrotny wzorzec zaobserwowano natomiast w odniesieniu do najbardziej liberalnej zasady, czyli możliwości używania telefonu podczas przerw, lecz nie w czasie lekcji. W tym przypadku to uczniowie starsi istotnie częściej deklarowali istnienie i aprobatę dla takiej regulacji. Wynik ten wskazywał na rosnącą wraz z wiekiem potrzebę autonomii oraz większe oczekiwanie swobody w zarządzaniu własnym czasem w kontekście korzystania ze smartfonów w czasie wykraczającym poza ściśle określone ramy zajęć.

Wiek uczniów stanowił istotny czynnik różnicujący postrzeganie szkolnych zasad dotyczących telefonów komórkowych. Młodszy uczniowie częściej akceptowali rozwiązania restrykcyjne i silnie regulujące korzystanie z urządzeń mobilnych, natomiast starsi uczniowie wyraźniej skłaniali się ku modelom dopuszczającym większą swobodę, szczególnie poza lekcją.

Analiza nie wykazała istotnych statystycznie zależności między płcią uczniów a postrzeganymi zasadami korzystania z telefonów komórkowych w szkole – we wszystkich analizowanych przypadkach wyniki testów chi-kwadrat okazały się nieistotne statystycznie. Oznacza to, że płeć nie stanowiła istotnego czynnika różnicującego doświadczenia uczniów w tym zakresie.

Wnioski i rekomendacje

Analiza danych przedstawionych w tym rozdziale pozwala na sformułowanie następujących wniosków i rekomendacji:

1. Środowisko szkolne jest przez większość uczniów postrzegane jako bezpieczne, jednak wraz z wiekiem wyraźnie słabnie relacyjny wymiar funkcjonowania szkoły, zwłaszcza poczucie więzi z instytucją oraz dostępność wspierającego dorosłego.
2. Działania nauczycieli w zakresie edukacji cyfrowej są obecne, lecz mają głównie charakter umiarkowanie regularny i sytuacyjny. Dominuje wsparcie dotyczące bezpieczeństwa, norm zachowania online oraz reagowania na zagrożenia, natomiast rzadziej rozwijane są kompetencje krytyczne, takie jak ocena wiarygodności informacji, rozumienie mechanizmów funkcjonowania mediów cyfrowych czy refleksja nad samoregulacją czasu ekranowego. Wskazuje to na przewagę podejścia profilaktycznego nad systematyczną, pogłębioną edukacją medialną, która w polskim kontekście jest częścią oficjalnych programów w zakresie edukacji informatycznej. Jednocześnie widoczny jest spadek intensywności wsparcia nauczycielskiego

- wraz ze wzrostem wieku uczniów, co nie zawsze koresponduje z rzeczywistym poziomem ich dojrzałości cyfrowej (np. w kontekście realnego poziomu kompetencji cyfrowych i medialnych).
3. Dziewczęta częściej deklarują udział w rozmowach i działaniach związanych z bezpieczeństwem online, co może odzwierciedlać różnice w stylach komunikacyjnych oraz wrażliwości na wsparcie relacyjne np. ze strony nauczycieli.
 4. W zakresie regulacji dotyczących telefonów komórkowych szkoły najczęściej przyjmują rozwiązania pośrednie, a więc dopuszczające przynoszenie urządzeń, lecz ograniczające ich użycie do określonych sytuacji lub celów edukacyjnych. Modele skrajne (całkowity zakaz lub pełna swoboda) występują rzadziej. Wiek uczniów wyraźnie różnicuje stosunek do tych regulacji: młodsi częściej akceptują rozwiązania restrykcyjne, starsi natomiast preferują większą autonomię, szczególnie poza czasem lekcji (np. w ramach przerw międzylekcyjnych).
 5. W świetle powyższych ustaleń rekomenduje się:
 - a. systemowe wzmacnianie relacyjnego wymiaru szkoły, zwłaszcza w pracy ze starszymi uczniami;
 - b. rozwijanie spójnego, spiralnego modelu edukacji medialnej, obejmującego kompetencje krytyczne i samoregulacyjne, a nie wyłącznie treści profilaktyczne;
 - c. utrzymywanie roli nauczyciela jako przewodnika w środowisku cyfrowym również w starszych klasach, przy przechodzeniu od kontroli do dialogu i mentoringu;
 - d. traktowanie szkolnych regulacji dotyczących telefonów jako elementu szerszej strategii powiązanych z realnym wzmacnianiem higieny cyfrowej oraz rozumieniem mechanizmów wpływu mediów na zachowanie jednostki.

Bibliografia

- Böttger, T., Zierer, K. (2024). To Ban or Not to Ban? A Rapid Review on the Impact of Smartphone Bans in Schools on Social Well-Being and Academic Performance. *Education Sciences*, 14(8), artykuł 906. <https://doi.org/10.3390/educsci14080906>
- Campbell, M., Edwards, E. J., Pennell, D., Poed, S., Lister, V., Gillett-Swan, J., Kelly, A., Zec, D., Nguyen, T.-A. (2024). Evidence for and against banning mobile phones in

- schools: A scoping review. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 34(3), 242-265. <https://doi.org/10.1177/20556365241270394>
- Nikolopoulou, K. (2022). Students' Mobile Phone Practices for Academic Purposes: Strengthening Post-Pandemic University Digitalization. *Sustainability*, 14(22), artykuł 14958. <https://doi.org/10.3390/su142214958>
- Pyżalski, J. (2017). Jasna strona – partycypacja i zaangażowanie dzieci i młodzieży w korzystne rozwojowo i prospołeczne działania. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 16(1), 288-303.
- Tomczyk, Ł. (2021). Research Trends in Media Pedagogy: Between the Paradigm of Risk and the Paradigm of Opportunity. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 9(3), 399-406. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-3-399-406>



10. Internet w relacjach rówieśniczych

Łukasz Tomczyk

Uniwersytet Jagielloński

<https://orcid.org/0000-0002-5652-1433>

Niniejszy rozdział podejmuje problematykę roli relacji rówieśniczych w kontekście funkcjonowania młodych osób w środowisku cyfrowym. Poniżej skoncentrowano się na dwóch komplementarnych wymiarach wsparcia społecznego: ogólnym poczuciu dostępności pomocy ze strony przyjaciół oraz konkretnych działaniach podejmowanych przez rówieśników w obszarze korzystania z internetu. W pierwszej kolejności przedstawiono poziom postrzeganego wsparcia przyjacielskiego jako istotnego zasobu sprzyjającego dobrostanowi (Blackwell et al., 2025), następnie zaś przeanalizowano częstość i zakres rówieśniczych form pomocy odnoszących się do aktywności online. Takie dwutorowe ujęcie pozwala zidentyfikować zarówno subiektywne poczucie bycia wspieranym, jak i realne doświadczenia wsparcia w codziennych praktykach odnoszących się do korzystania z nowych mediów. Tego rodzaju analizy mają istotne znaczenie, ponieważ pozwalają uchwycić rolę środowiska rówieśniczego jako jednego z kluczowych kontekstów rozwojowych młodych osób, dla których środowisko cyfrowe stało się jednym z podstawowych miejsc socjalizacji (Odgers i Jensen, 2020). Ponadto ujęcie obejmujące subiektywne poczucie wsparcia, jak również konkretne formy pomocy w obszarze aktywności online umożliwia pełniejsze zrozumienie mechanizmów sprzyjających dobro-

stanowi, bezpieczeństwu cyfrowemu oraz kształtowaniu kompetencji cyfrowych w odniesieniu do relacji rówieśniczych (Best et al., 2014).

W kolejnych częściach rozdziału przedstawione zostały wyniki dotyczące:

- postrzeganego wsparcia ze strony przyjaciół,
- działań podejmowanych przez rówieśników w kontekście korzystania z internetu.

W rozdziale omówiono zarówno ogólny poziom wsparcia przyjacielskiego deklarowanego przez badanych, jak i częstość konkretnych form pomocy i wskazówek otrzymywanych od najbliższych osób w obszarze aktywności online, z jednoczesnym uwzględnieniem zróżnicowania odpowiedzi ze względu na wiek i płeć.

Postrzegane wsparcie społeczne, w tym zwłaszcza wsparcie ze strony przyjaciół, uznawane jest za istotny zasób sprzyjający dobrostanowi, lepszemu radzeniu sobie ze stresem oraz adaptacji w sytuacjach trudnych (Petersen et al., 2023). Bazując na zebranych danych, zauważono wyraźną przewagę odpowiedzi wskazujących na wysoki poziom wsparcia. W odniesieniu do twierdzenia „Moi przyjaciele naprawdę starają się mi pomagać” łącznie 70,2% badanych udzieliło odpowiedzi „Bardzo prawdziwe” (39,7%) lub „Dość prawdziwe” (30,5%), podczas gdy odpowiedzi „Nieprawdziwe” stanowiły jedynie 10,0%. Jeszcze wyższy poziom pozytywnych ocen odnotowano dla twierdzenia „Mogę liczyć na swoich przyjaciół, gdy coś idzie nie tak”, gdzie odpowiedzi z dwóch najwyższych kategorii osiągnęły łącznie 73,0%, co wskazywało na silne poczucie dostępności wsparcia w sytuacjach problemowych. Nieco niższe, choć nadal wysokie, wartości uzyskano w przypadku twierdzenia „Mogę z przyjaciółmi rozmawiać o swoich problemach” (68,1% odpowiedzi dla dwóch twierdzących skal), przy jednocześnie najwyższym odsetku odpowiedzi „Nieprawdziwe” w tej pozycji (13,6%). We wszystkich trzech twierdzeniach zbliżony był udział odpowiedzi „Trochę prawdziwe” (ok. 18-20%), wskazujący na umiarkowany poziom odczuwanego wsparcia w części badanej grupy. Wyniki całościowo zaprezentowane w tabeli 10.1 wskazują, że badani w większości postrzegali swoje relacje przyjacielskie jako znaczące i wspierające, szczególnie w kontekście możliwości uzyskania pomocy w sytuacjach trudnych.

Płeć nie różnicowała w sposób istotny statystycznie odpowiedzi na analizowane twierdzenia dotyczące wsparcia ze strony przyjaciół. Również wiek badanych nie wykazywał istotnego związku z poziomem deklarowanego wsparcia przyjacielskiego. Oznacza to, że w badanej próbie podstawowe zmienne socjodemograficzne nie stanowiły istotnego czynnika różnicującego uzyskane wyniki.

Tabela 10.1. Wsparcie przyjacielskie

Rodzaj wsparcia	Nieprawdziwe (%)	Trochę prawdziwe (%)	Dość prawdziwe (%)	Bardzo prawdziwe (%)
Moi przyjaciele naprawdę starają się mi pomagać	10,0	19,8	30,5	39,7
Mogę liczyć na swoich przyjaciół, gdy coś idzie nie tak	7,8	19,3	27,7	45,2
Mogę z przyjaciółmi rozmawiać o swoich problemach	13,6	18,3	25,4	42,7

N = od 948 do 987 (w wieku 10-16 lat)

W badaniu dokonano również analizy, jak często ankietowani deklarowali, że ich przyjaciele w różny sposób wspierali ich w związku z korzystaniem z internetu. Wyniki wskazują, że tego typu wsparcie rówieśnicze miało zróżnicowany, ale na ogół umiarkowany charakter. Najczęściej deklarowano otrzymywanie pomocy w sytuacjach praktycznych – 31,4% badanych wskazało, że przyjaciele czasami pomagali im, gdy coś było trudne do znalezienia lub zrobienia w internecie, a łącznie 32,0% doświadczało takiej pomocy często lub zawsze. Stosunkowo często pojawiało się także zachęcanie do odkrywania i uczenia się nowych rzeczy online, choć nadal 30,8% badanych deklarowało, że nigdy tego nie doświadczyło. W obszarze bezpieczeństwa i świadomego korzystania z internetu wsparcie rówieśników było wyraźnie rzadsze: **45,8% badanych wskazało, że przyjaciele nigdy nie podpowiadali im, jak bezpiecznie korzystać z internetu**, a 44,2% nigdy nie usłyszało od bliskich kolegów i koleżanek wyjaśnień, dlaczego niektóre treści są dobre, a inne złe. Również **rozmowy o wiarygodności informacji należały do rzadkości, a więc 39,0% badanych nigdy nie wymieniało informacji z przyjaciółmi** o tym, które wiadomości lub źródła są godne zaufania. W sytuacjach trudnych emocjonalnie lub problemowych wsparcie także nie było powszechne: 31,8% badanych nigdy nie otrzymało pomocy od przyjaciół, gdy coś w internecie ich zaniepokoiło. Najrzadziej występowała pomoc w kontrolowaniu czasu online – ponad połowa respondentów (50,3%) wskazała, że przyjaciele nigdy nie pomagali im lepiej zarządzać czasem spędzonym w internecie. Ogół wyników zaprezentowanych w tabeli 10.2 sugeruje, że wsparcie rówieśnicze częściej dotyczyło praktycznych aspektów korzystania z internetu niż kwestii bezpieczeństwa,

krytycznej oceny treści i samoregulacji, a znaczna część młodzieży w ogóle nie doświadczała takich działań ze strony przyjaciół.

Analiza zależności między wiekiem a odpowiedziami na pytania dotyczące działań podejmowanych przez przyjaciół w kontekście korzystania z internetu wykazała, że w większości obszarów wiek nie różnicował istotnie odpowiedzi badanych. Jedynie w przypadku rozmów z przyjaciółmi na temat tego, które wiadomości lub źródła informacji są godne zaufania, odnotowano statystycznie istotną, choć słabą zależność ($p = 0,0488$). Starsi uczestnicy częściej niż młodsi wskazywali odpowiedź „Czasami” (24,1% vs. 17,3%), co sugerowało bardziej umiarkowaną, okazjonalną obecność takich rozmów w ich relacjach rówieśniczych. Z kolei młodsi częściej deklarowali zarówno brak takich doświadczeń („Nigdy”: 41,2% vs. 36,9%), jak i ich częstsze występowanie („Często”: 15,2% vs. 11,3%), co wskazywało na bardziej spolaryzowany rozkład odpowiedzi w tej grupie. W pozostałych ośmiu obszarach nie stwierdzono istotnych różnic między młodszymi i starszymi badanymi ($p > 0,05$), co oznacza, że wiek w niewielkim stopniu wiązał się z częstością deklarowanych działań podejmowanych przez przyjaciół w sferze korzystania z internetu.

Tabela 10.2. Częstość podejmowania przez przyjaciół działań wspierających korzystanie z internetu

Rodzaj wsparcia	Nigdy (%)	Prawie nigdy (%)	Czasami (%)	Często (%)	Zawsze (%)
Podpowiadał, jak bezpiecznie korzystać z internetu	45,8	19,1	19,4	11,5	4,2
Zachęcał mnie do odkrywania i uczenia się nowych rzeczy w internecie	30,8	21,6	26,8	15,8	5
Pomógł mi, gdy coś w internecie mnie zaniepokoiło	31,8	15,9	27,5	14,9	9,9
Dał mi wskazówki, co i jak publikować w internecie	32,3	15,6	25,6	17,3	9,2
Pomógł mi, gdy było coś dla mnie trudne do znalezienia lub zrobienia w internecie	21,9	14,7	31,4	19,5	12,5
Wyjaśnił, dlaczego niektóre treści w internecie są dobre, a inne złe	44,2	17,3	18,0	13,8	6,7
Rozmawiał ze mną o tym, które wiadomości lub źródła informacji są godne zaufania*	39,0	19,6	20,8	13,2	7,4
Pomógł mi, jak lepiej kontrolować czas w internecie	50,3	17,8	15,0	11,6	5,3
Pokazał mi, jak inaczej korzystać z internetu	41,4	19,4	16,6	14,7	7,9

N = od 865 do 914 (w wieku 10-16 lat: młodsi [10-13 lat] i starsi [14-16 lat]); różnice między grupami: * $p < 0,05$

Analiza zależności między płcią a deklarowanymi doświadczeniami działań podejmowanych przez przyjaciół w kontekście korzystania z internetu wykazała wiele istotnych różnic. Testy chi-kwadrat wskazały, że płeć istotnie różnicowała odpowiedzi w sześciu obszarach: otrzymywania wskazówek dotyczących bezpiecznego korzystania z internetu ($p = 0,012$), zachęcania do uczenia się nowych rzeczy online ($p = 0,013$), otrzymywania pomocy w sytuacjach budzących niepokój w internecie ($p < 0,001$), wskazówek dotyczących publikowania treści ($p < 0,001$), pomocy w wykonywaniu trudnych działań online ($p = 0,015$) oraz wsparcia w kontrolowaniu czasu spędzanego w internecie ($p < 0,001$). We wszystkich tych przypadkach chłopcy częściej niż dziewczęta deklarowali brak takich doświadczeń, wybierając odpowiedź „Nigdy”, natomiast dziewczęta częściej wskazywały odpowiedzi pośrednie, takie jak „Czasami” i „Często”, co świadczyło o częstszym występowaniu wsparcia rówieśniczego w ich relacjach. Najsilniejsze zróżnicowanie odnotowano w obszarze pomocy w sytuacjach trudnych emocjonalnie online, gdzie różnice między płciami były szczególnie wyraźne. W trzech pozostałych obszarach (wyjaśnianie, dlaczego niektóre treści są dobre lub złe, rozmowy o wiarygodności źródeł informacji oraz pomoc w zmianie sposobu korzystania z internetu) nie stwierdzono istotnych różnic między dziewczętami i chłopcami ($p > 0,05$).

Wyniki wskazują, że wsparcie rówieśnicze w sferze funkcjonowania online było wybierane przez dziewczęta, podczas gdy chłopcy relatywnie częściej funkcjonowali w tym obszarze bez takiego wsparcia.

Wnioski i rekomendacje

Analiza danych przedstawionych w tym rozdziale pozwala na sformułowanie następujących wniosków i rekomendacji:

1. Wsparcie rówieśnicze w obszarze korzystania z internetu ma głównie charakter praktyczny, co wskazuje na potrzebę uzupełniania go poprzez programy rozwijające umiejętności rozmowy, refleksji i wzajemnego doradzania w kwestiach związanych z funkcjonowaniem w przestrzeni online.
2. Bezpieczeństwo cyfrowe, krytyczna ocena treści oraz samoregulacja czasu online należą do najsłabiej wspieranych obszarów, dlatego powinny stać

się priorytetem działań profilaktycznych i edukacyjnych realizowanych w ramach edukacji formalnej i pozaformalnej.

3. Wyraźne różnice między dziewczętami i chłopcami w zakresie doświadczanego wsparcia wskazują na potrzebę uwzględniania perspektywy płci, tak aby działania edukacyjne sprzyjały większemu włączaniu chłopców w relacyjne formy wsparcia i komunikacji dotyczącej doświadczeń online.
4. Ponieważ grupa rówieśnicza stanowi ważne źródło norm i wzorców zachowań w środowisku cyfrowym, programy edukacji medialnej powinny w większym stopniu wykorzystywać potencjał uczenia się rówieśniczego oraz rozwijać kompetencje wzajemnego wspierania się w bezpiecznym i odpowiedzialnym korzystaniu z internetu. Takie działania znacząco uzupełnią profilaktykę realizowaną w placówkach oświatowych.

Bibliografia

- Best, P., Manktelow, R., Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, 41, 27-36. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.03.001>
- Blackwell, C. K., Mansolf, M., Rose, T., Pila, S., Cella, D., Cohen, A., Leve, L. D., McGrath, M., Neiderhiser, J. M., Urquhart, A., Ganiban, J. M. (2025). Adolescent Social Media Use and Mental Health in the Environmental Influences on Child Health Outcomes Study. *Journal of Adolescent Health*, 76(4), 647-656. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2024.12.003>
- Odgers, C. L., Jensen, M. R. (2020). Annual Research Review: Adolescent mental health in the digital age: facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336-348. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13190>
- Petersen, K. J., Qualter, P., Humphrey, N., Damsgaard, M. T., Madsen, K. R. (2023). With a Little Help from My Friends: Profiles of Perceived Social Support and Their Associations with Adolescent Mental Health. *Journal of Child and Family Studies*, 32(11), 3430-3446. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02677-y>



11. Dzieci wobec swoich praw w środowisku cyfrowym

Łukasz Tomczyk

Uniwersytet Jagielloński

<https://orcid.org/0000-0002-5652-1433>

Współczesne dzieciństwo i adolescencja w coraz większym stopniu przebiegają w środowisku cyfrowym i jest to fakt bezsprzeczny. Internet jest integralną przestrzenią dla budowania relacji społecznych, edukacji, rozrywki i ekspresji tożsamości młodych osób. Jak pokazują wyniki badań przedstawione w raportach *Dojrzeć do praw* (Ciesiołkiewicz et al., 2025), internet nie jest przez dzieci i młodzież postrzegany jako odrębna sfera życia, lecz jako jego naturalne przedłużenie. Jednocześnie środowisko to wiąże się z licznymi zagrożeniami dla realizacji praw dziecka, w szczególności prawa do prywatności, ochrony wizerunku oraz podmiotowego traktowania. Badania jakościowe wskazują, że młodzi użytkownicy sieci doświadczają napięcia pomiędzy potrzebą bycia widocznym i akceptowanym a obawą przed nadużyciami, hejtem czy niekontrolowanym rozpowszechnianiem treści ich dotyczących. Co istotne, młodzi użytkownicy mediów cyfrowych często deklarują poczucie braku realnego wpływu na sposób regulowania ich obecności w przestrzeni cyfrowej, zarówno przez dorosłych, jak i przez instytucje oraz platformy technologiczne (Ciesiołkiewicz et al., 2025). Niemniej z perspektywy społeczno-rozwojowej środowisko cyfrowe stanowi dziś istotny kontekst dla kształtowania tożsamości, relacji oraz poczucia sprawczości

młodych osób. Dlatego w kontekście omówienia niniejszych kwestii szczególnego znaczenia nabiera Komentarz ogólny nr 25 (2021) Komitetu Praw Dziecka ONZ, który wskazuje, że prawa dziecka powinny być interpretowane w sposób uwzględniający realne doświadczenia młodych osób w przestrzeni online, w tym ich potrzebę autonomii, bezpieczeństwa i uznania. Tym samym analiza postaw i przeżyć młodych użytkowników internetu wymaga równoczesnego odniesienia do procesów rozwojowych, relacyjnych oraz złożonych uwarunkowań środowiska cyfrowego.

Wyniki badań Fundacji Orange (Ciesiołkiewicz et al., 2025; Fundacja Orange, 2023) przeprowadzone wśród ekspertów pokazują, że mimo istnienia rozbudowanych regulacji formalnych ochrona praw dziecka w środowisku cyfrowym pozostaje niewystarczająca. Podobne opinie można zauważyć w innych polskich raportach (Bigaj et al., 2025). Respondenci paneli eksperckich wskazują na luki w egzekwowaniu prawa, niedostosowanie procedur do perspektywy dziecka oraz niewystarczające uwzględnianie głosu młodych osób w procesach decyzyjnych. Szczególnie problematyczny okazuje się obszar prywatności, rozumianej nie tylko jako ochrona danych osobowych, lecz także jako możliwość kontroli własnego wizerunku i cyfrowego śladu. Dane z raportu Fundacji Orange z 2023 r. bazujące na opiniach eksperckich potwierdzają, że dzieci i młodzież charakteryzuje zróżnicowany stosunek do technologii: z jednej strony dostrzegają jej potencjał rozwojowy i inkluzyjny, z drugiej wykazują niski poziom zaufania do firm technologicznych oraz wysoką wrażliwość na ryzyka związane z dezinformacją i naruszeniami prywatności. Wyniki te stanowią istotny kontekst dla dalszej analizy praw dziecka w środowisku cyfrowym, wskazując na potrzebę wzmocnienia nie tylko regulacji prawnych, lecz także realnej podmiotowości młodych użytkowników internetu.

W kolejnych częściach rozdziału omówione zostały:

- kompetencje polityczne młodych osób oraz ich emocjonalny kontakt z informacjami, w tym skłonność do unikania treści wywołujących negatywne emocje, z uwzględnieniem zróżnicowania odpowiedzi ze względu na płeć i wiek;
- postawy wobec technologii cyfrowych, obejmujące poczucie włączenia, zaufanie do firm technologicznych, obawy związane z prywatnością i dezinformacją, z analizą różnic ze względu na płeć i wiek;

- postrzegane zagrożenia i korzyści związane z rozwojem nowych technologii, w tym obawy indywidualne, społeczne i środowiskowe, z uwzględnieniem zróżnicowania odpowiedzi ze względu na płeć;
- opinie nastolatków na temat hipotetycznych regulacji korzystania z mediów społecznościowych, dotyczące wpływu takich rozwiązań na bezpieczeństwo, relacje społeczne, autonomię oraz prawa młodych osób, z uwzględnieniem różnic wiekowych i płciowych.

Analiza rozkładów odpowiedzi zaprezentowana w tabeli 11.1 wskazuje na zróżnicowany poziom samoceny kompetencji politycznych badanych młodych osób oraz na istotną rolę czynników emocjonalnych w ich kontakcie z informacjami politycznymi. W odniesieniu do własnego rozumienia kwestii politycznych odpowiedzi adolescentów miały charakter spolaryzowany. Odsetek osób deklarujących zgodę z twierdzeniem (łącznie 35,0%) był zbliżony do odsetka respondentów wyrażających brak zgody (41,5%), przy jednocześnie wysokim udziale odpowiedzi ambiwalentnych (23,5%). Taki układ sugerował brak w badanej populacji jednoznacznej samooceny kompetencji poznawczych oraz relatywnie niski poziom pewności w zakresie własnej wiedzy politycznej. W przypadku poczucia umiejętności rozumienia dyskusji politycznych obserwowany był nieco bardziej pozytywny obraz. Łącznie 35,6% respondentów zgadzało się z twierdzeniem, podczas gdy 39,4% wyrażało brak zgody, a aż 1/4 lokowała się w kategorii pośredniej. Wynik ten mógł wskazywać, że respondenci częściej przypisywali sobie zdolności operacyjne (rozumienie debat) niż ogólne kompetencje poznawcze, choć oceny te pozostawały umiarkowane i niejednoznaczne, uniemożliwiając liniową generalizację. Zdecydowanie odmienny rozkład odpowiedzi dotyczył postrzeganej wiedzy politycznej rodziców lub opiekunów. W tym przypadku dominowały odpowiedzi pozytywne dotyczące twierdzenia „Moi rodzice/opiekunowie mają dość dobrą wiedzę na temat ważnych kwestii politycznych” – łącznie 55,9% badanych zgadzało się z nim, przy jedynie 20,9% odpowiedzi negatywnych.

W odniesieniu do unikania wiadomości ze świata wywołujących negatywne emocje ponad 40% respondentów deklarowało zgodę z twierdzeniem, przy 38,2% odpowiedzi negatywnych oraz znaczącym udziale postaw ambiwalentnych (21,3%). Oznaczało to, że dla istotnej części badanych kontakt z informacjami politycznymi miał charakter emocjonalnie obciążający, co sprzyjało selektywnej ekspozycji oraz wdrażaniu strategii unikania na tego typu treści.

Tabela 11.1. Rozkład procentowy odpowiedzi na twierdzenia dotyczące kompetencji politycznych oraz unikania informacji

Odpowiedź	Zdecydowanie się nie zgadzam (%)	Raczej się nie zgadzam (%)	Częściowo się nie zgadzam, częściowo się zgadzam (%)	Raczej się zgadzam (%)	Zdecydowanie się zgadzam (%)
Uważam, że mam całkiem dobre zrozumienie ważnych kwestii politycznych	16,9	18,1	23,5	18,5	23,0
Uważam, że mam odpowiednie umiejętności do zrozumienia dyskusji politycznych	15,6	20,0	25,1	20,5	18,8
Moi rodzice/opiekunowie mają dość dobrą wiedzę na temat ważnych kwestii politycznych	26,6	29,3	23,3	10,8	10,0
Staram się unikać wiadomości ze świata, które mnie denerwują	14,9	25,6	21,3	20,7	17,5

N = od 632 do 644 (w wieku 12-16 lat)

Wiek nie różnicował istotnie statystycznie odpowiedzi na żaden z analizowanych itemów (we wszystkich przypadkach $p > 0,05$). Zaobserwowane zależności miały bardzo słabą siłę i nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej. Z kolei analiza z użyciem testu chi-kwadrat wykazała istotne różnice ze względu na płeć w odniesieniu do wszystkich trzech twierdzeń dotyczących kompetencji politycznych. Chłopcy istotnie częściej niż dziewczęta deklarowali posiadanie dobrego rozumienia ważnych kwestii politycznych ($p < 0,001$) oraz posiadanie wystarczających umiejętności do rozumienia dyskusji politycznych ($p < 0,001$). Również w przypadku oceny wiedzy politycznej rodziców/opiekunów chłopcy częściej wyrażali zgodę z twierdzeniem niż dziewczęta ($p < 0,01$). Z kolei dziewczęta częściej wskazywały na unikanie informacji politycznych wywołujących negatywne emocje ($p < 0,05$).

Interesującym punktem odniesienia, dopełniającym obraz funkcjonowania młodych osób w świecie nowych mediów, była kwestia zmapowania postaw respondentów wobec technologii cyfrowych, którą zaprezentowano w tabeli 11.2. Rozkłady

odpowiedzi wskazywały na zróżnicowany w tej grupie stosunek respondentów do technologii cyfrowych. W przypadku twierdzeń pozytywnych (np. pytania 1, 4 i 6) dominowała postawa umiarkowanego optymizmu, przy czym najwyższy poziom zgody dotyczył przekonania o demokratyzującym wpływie technologii na dostęp do wiedzy. Jednocześnie znaczny udział odpowiedzi neutralnych sugerował ostrożność respondentów w formułowaniu jednoznacznie entuzjastycznych ocen.

Zaufanie do firm technologicznych w zakresie ochrony danych było relatywnie niskie, co potwierdzał wysoki odsetek odpowiedzi niezgadających się z tym twierdzeniem. Wynik ten korespondował z bardzo silnym sprzeciwem wobec prawa firm do śledzenia aktywności użytkowników w celach reklamowych – obserwowano w tym przypadku najwyższy poziom dezaprobaty w całym zestawie pytań. Z kolei wysoki poziom obaw związanych z dezinformacją oraz z nieuprawnionym udostępnianiem danych osobowych wskazywał, że młodzi respondenci postrzegali technologie cyfrowe nie tylko jako narzędzie postępu, lecz również jako źródło realnych zagrożeń społecznych i indywidualnych. Całościowo wyniki zaprezentowane w tabeli 11.2 rysowały obraz użytkownika świadomego, krytycznego i selektywnie ufego wobec rozwoju technologicznego.

Analiza wykazała, że wiek nie różnicował istotnie odpowiedzi na zdecydowaną większość analizowanych twierdzeń dotyczących technologii cyfrowych. Jedynym wyjątkiem było twierdzenie odnoszące się do obaw związanych z nieuprawnionym udostępnianiem danych osobowych, w przypadku którego stwierdzono słabą, lecz statystycznie istotną zależność ujemną. Młodszy respondenci wykazywali nieco większą wrażliwość na kwestie prywatności i ochrony danych, podczas gdy wraz z wiekiem poziom tych obaw ulegał obniżeniu ($p = 0,004$). W pozostałych obszarach postawy wobec technologii cyfrowych miały charakter względnie jednorodny, a więc niezależny od wieku. Ponadto analizy bazujące na tabelach krzyżowych i teście chi-kwadrat wykazały, że we wszystkich siedmiu itemach wystąpiły istotne statystycznie różnice w rozkładach odpowiedzi między płciami. Analiza rozkładów odpowiedzi wskazuje, że różnice między płciami miały przede wszystkim charakter strukturalny, a nie kierunkowy w sensie liniowym. Chłopcy częściej zajmowali stanowiska jednoznaczne – zwłaszcza w formie braku zgody. Natomiast dziewczęta częściej lokowały się w kategoriach pośrednich, co może świadczyć o bardziej ostrożnym lub refleksyjnym sposobie formułowania ocen. Jednocześnie w niektórych twierdzeniach odnoszących się do pozytywnych aspektów technologii chłopcy częściej wyrażali zgodę.

Tabela 11.2. Postawy respondentów wobec technologii cyfrowych

Postawa	Zdecydowanie się nie zgadzam (%)	Raczej się nie zgadzam (%)	Częściowo się nie zgadzam, częściowo się zgadzam (%)	Raczej się zgadzam (%)	Zdecydowanie się zgadzam (%)
Korzystając z aplikacji cyfrowych, czuję się włączony i traktowany uczciwie	17,8	18,0	32,2	23,9	8,1
Wierzę, że firmy, które gromadzą informacje o mnie w internecie (na przykład w celu rejestrowania Twojego zachowania w internecie, podsłuchiwania Cię lub zbierania informacji o tym, gdzie jesteś), będą chronić te informacje	19,7	29,1	29,0	17,0	5,2
Martwię się fałszywymi zdjęciami i nieprawdziwymi historiami publikowanymi za pomocą aplikacji i technologii internetowych oraz problemami, jakie mogą one powodować (np. mogą powodować cyberprzemoc, nienawiść, dezinformację, polaryzację)	22,8	23,4	25,2	19,6	9,0
Wierzę, że nowe technologie ułatwią każdemu dostęp do wiedzy	9,7	11,0	32,5	31,1	15,7
Uważam, że firmy mają prawo śledzić to, co robię w sieci, aby móc monitorować/rejestrować moje zachowanie w sieci i wykorzystywać informacje, takie jak moje upodobania i zainteresowania, do przesyłania mi reklam rzeczy, które ich zdaniem chciałbym kupić lub które mogą mi się spodobać	49,1	22,4	17,7	7,0	3,8
Wierzę, że nowe technologie uwolnią studentów i pracowników od marnowania czasu na nudne zajęcia	19,5	21,5	31,8	17,7	9,5
Obawiam się, że witryny internetowe lub aplikacje mogą udostępniać moje dane osobowe innym osobom bez pytania mnie o to wcześniej	25,0	19,2	30,3	14,5	11,0

N = od 559 do 637 (w wieku 12-16 lat)

Ogólnie rzecz biorąc, uzyskane dane wskazują, że nowe technologie były przez młode osoby postrzegane w sposób złożony, a więc jako źródło zarówno potencjalnych zagrożeń, jak i korzyści. Przy czym żaden z analizowanych obszarów nie wywoływał jednoznacznie spolaryzowanych opinii. Analiza rozkładu zaprezentowana w tabeli 11.3 uwidacznia, że postawy badanych wobec nowych technologii miały w dużej mierze charakter umiarkowany i ambiwalentny. W przypadku wszystkich sześciu stwierdzeń najczęściej wybieraną kategorią odpowiedzi była opcja pośrednia („Częściowo się nie zgadzam, częściowo się zgadzam”), której udział wahał się od ok. 23% do 32% wskazań.

Tabela 11.3. Rozkład odpowiedzi na stwierdzenia dotyczące postrzeganych zagrożeń i korzyści związanych z nowymi technologiami

Odpowiedź	Zdecydowanie się nie zgadzam (%)	Raczej się nie zgadzam (%)	Częściowo się nie zgadzam, częściowo się zgadzam (%)	Raczej się zgadzam (%)	Zdecydowanie się zgadzam (%)
Myślę, że nowe technologie mnie wciągną i zabiorą mi zbyt dużo czasu	22,0	27,2	23,1	18,4	9,3
Uważam, że informacje zbierane przez aplikacje i strony internetowe mogą być wykorzystywane do podejmowania decyzji dotyczących przyjęcia mnie do pracy lub szkoły	25,9	27,2	31,7	11,5	3,7
Obawiam się, że informacje zbierane online przez strony internetowe i aplikacje mogą zostać wykorzystane przez policję do podejmowania decyzji, na przykład o tym, kogo przeszukać, aresztować	22,7	18,6	27,4	20,0	11,3
Wierzę, że nowe technologie pobudzą ludzką kreatywność i wyobraźnię	17,3	19,4	28,6	25,2	9,5
Obawiam się, że nowe technologie będą mieć negatywny wpływ na środowisko naturalne	16,3	18,9	29,3	21,7	13,8
Obawiam się, że nowe technologie wymnąją się ludziom spod kontroli	15,8	15,7	27,9	20,8	19,8

N = od 560 do 640 (w wieku 12-16 lat)

Analiza danych wykazała, że wiek nie różnicował istotnie odpowiedzi w pięciu z sześciu analizowanych obszarów ($p > 0,05$). Jedynie w przypadku stwierdzenia dotyczącego wykorzystania danych zbieranych przez aplikacje i strony internetowe do podejmowania decyzji o przyjęciu do pracy lub szkoły zaobserwowano słabą, lecz istotną statystycznie zależność dodatnią ($p = 0,014$), wskazującą, że wraz z wiekiem rosła skłonność do wyrażania obaw w tym zakresie. W pozostałych obszarach brak istotnych korelacji sugerował, że postawy wobec potencjalnych zagrożeń i korzyści nowych technologii były względnie jednorodne. Istotnie statystycznie różnice ze względu na płeć ujawniły się w trzech obszarach, odnoszących się do potencjalnych zagrożeń związanych z rozwojem nowych technologii, a więc: obawy przed nadmiernym pochłanianiem czasu przez technologie ($p = 0,025$), obawy dotyczące negatywnego wpływu technologii na środowisko naturalne ($p < 0,001$) oraz obawy przed utratą kontroli nad technologiami ($p < 0,001$). We wszystkich tych obszarach dziewczęta wyrażały wyższy poziom obaw niż chłopcy, co wskazywało na bardziej krytyczne lub ostrożne postrzeganie konsekwencji rozwoju technologicznego. Różnice te miały charakter konsekwentny i dotyczyły zarówno wymiaru indywidualnego (zarządzanie czasem), jak i szerszych konsekwencji społecznych i cywilizacyjnych (środowisko naturalne, kontrola nad technologią).

Uzyskane wyniki sugerują, że sposób postrzegania zagrożeń związanych z nowymi technologiami jest wyraźnie zróżnicowany ze względu na płeć, przy czym dziewczęta wykazywały większą wrażliwość na potencjalne negatywne skutki ich rozwoju.

Uzyskane wyniki należy interpretować w świetle standardów wyznaczonych przez Komitet Praw Dziecka ONZ w Komentarzu ogólnym nr 25 (2021) w sprawie praw dziecka w środowisku cyfrowym. Dokument ten jednoznacznie podkreśla, że prawa dziecka (w tym prawo do prywatności, ochrony przed przemocą, dostępu do informacji oraz wyrażania własnych poglądów) muszą być w pełni respektowane również w przestrzeni online, a środowisko cyfrowe powinno być projektowane i regulowane z uwzględnieniem najlepiej pojętego interesu dziecka oraz jego rozwijających się zdolności. W kontekście zaprezentowanych danych

szczególnego znaczenia nabiera postulat realnego włączenia młodych osób w procesy tworzenia regulacji dotyczących ich funkcjonowania w sieci, a także obowiązek państwa w zakresie skutecznego egzekwowania ochrony przed nadużyciami, profilowaniem komercyjnym i nieuprawnionym przetwarzaniem danych. Zróżnicowany, a w niektórych obszarach krytyczny stosunek badanych do technologii cyfrowych wskazuje, że młodzi użytkownicy nie są jedynie biernymi odbiorcami rozwiązań technologicznych, lecz świadomymi uczestnikami środowiska cyfrowego, których głos – zgodnie z Konwencją o prawach dziecka – powinien stanowić istotny punkt odniesienia dla kształtowania polityk publicznych i praktyk rynkowych.

W tabeli 11.4 zaprezentowano odpowiedzi na kwestie odnoszące się do odczuć związanych z hipotetyczną sytuacją wprowadzenia prawa, zgodnie z którym młode osoby poniżej 16 r.ż. mogłyby korzystać z mediów społecznościowych wyłącznie za zgodą rodziców. Odpowiedzi dotyczyły potencjalnego wpływu takiej regulacji na różne obszary funkcjonowania młodych osób w internecie. Uzyskane wyniki wskazywały na zróżnicowane postawy wobec proponowanego rozwiązania. W odniesieniu do ograniczeń aktywności online, takich jak udział w dyskusjach internetowych (ponad 56% odpowiedzi negatywnych) oraz poczucie większego bezpieczeństwa w internecie (ponad 55% odpowiedzi negatywnych), dominowały oceny krytyczne dotyczące takich regulacji. Jednocześnie stanowiska na temat wpływu tych rozwiązań na relacje społeczne oraz poczucie autonomii okazały się wyraźnie spolaryzowane. W przypadku kontaktów z przyjaciółmi ponad 42% badanych uznało, że taka regulacja mogłaby je utrudnić, podczas gdy niespełna 40% wyrażało pogląd przeciwny. Relatywnie wysoki odsetek odpowiedzi neutralnych (od ok. 16% do 25% w zależności od itemu) sugeruje, że znaczna część respondentów nie posiadała jednoznacznie ukształtowanej opinii wobec proponowanych regulacji lub być może dostrzega zarówno ich potencjalne korzyści, jak i koszty.

Tabela 11.4. Przewidywane osobiste konsekwencje związane z hipotetycznymi ograniczeniami prawnymi dotyczącymi korzystania z mediów społecznościowych

Opinia	Zróżnicowanie ze względu na wiek metrykalny (%)	Zdecydowanie się nie zgadzam (%)	Raczej się nie zgadzam (%)	Trochę się zgadzam, a trochę się nie zgadzam (%)	Raczej się zgadzam (%)	Zdecydowanie się zgadzam (%)
Byłoby mi trudniej utrzymać kontakt z przyjaciółmi	brak zróżnicowania	21,6	17,6	18,6	19,5	22,7
Czułbym/czułabym się mniej komfortowo, gdyby moi rodzice wiedzieli o aplikacjach społecznościowych, z których korzystam	brak zróżnicowania	25,2	24,2	17,0	17,1	16,5
Byłoby mi trudniej chronić swoją prywatność	brak zróżnicowania	21,3	20,5	20,1	17,9	20,2
Utrudniłoby mi to naukę lub odrabianie lekcji	brak zróżnicowania	24,3	22,7	19,6	16,5	16,9
Utrudniłoby mi to udział w dyskusjach w internecie na temat aktualnych wydarzeń lub polityki	brak zróżnicowania	34,0	22,8	16,6	11,9	14,7
Czułbym/czułabym się bezpieczniej w internecie	starszy wiek (korelacja ujemna)***	29,9	25,2	24,0	12,8	8,1
Nie mógłbym/mogłabym korzystać z internetu dla rozrywki, spędzania czasu wolnego	brak zróżnicowania	22,1	18,8	20,0	19,3	19,8
Czułbym/czułabym się bardziej komfortowo, gdyby moi rodzice wiedzieli, z jakich mediów społecznościowych i aplikacji korzystam	starszy wiek (korelacja ujemna)***	36,5	26,5	20,6	10,2	6,2
Odebrałoby mi to odpowiedzialność za podejmowanie własnych decyzji	brak zróżnicowania	21,7	20,1	21,6	17,0	19,6

Opinia	Zróznicowanie ze względu na wiek metrykalny (%)	Zdecydowanie się nie zgadzam (%)	Raczej się nie zgadzam (%)	Trochę się zgadzam, a trochę się nie zgadzam (%)	Raczej się zgadzam (%)	Zdecydowanie się zgadzam (%)
Moi rodzice nie przestrzegaliby tych zasad, ponieważ uważają, że sam/a powinienem/powinnam o tym zdecydować	starszy wiek (korelacja dodatnia)**	23,6	18,2	24,6	16,8	16,8
Ograniczyłyby to moją wolność i prawa	starszy wiek (korelacja dodatnia)*	23,6	18,1	18,3	18,4	21,6

$N =$ od 822 do 1003 (w wieku 10-16 lat); różnice między grupami: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Analiza zależności pomiędzy wiekiem metrykalnym respondentów a odpowiedziami na itemy z tabeli 11.4 została przeprowadzona z wykorzystaniem korelacji rang Spearmana, przy uwzględnieniu wyłącznie obserwacji niepustych. W większości analizowanych obszarów nie stwierdzono istotnego statystycznie związku pomiędzy wiekiem a deklarowanymi postawami wobec hipotetycznego wprowadzenia regulacji prawnej. Istotne, choć słabe zależności ujawniły się w czterech obszarach. Wraz ze wzrostem wieku respondenci rzadziej zgadzali się ze stwierdzeniem, że wprowadzenie regulacji zwiększyłoby ich poczucie bezpieczeństwa w internecie ($\rho = -0,14$; $p < 0,001$) oraz że wiedza rodziców na temat używanych aplikacji zwiększyłaby ich komfort korzystania z mediów społecznościowych ($\rho = -0,18$; $p < 0,001$). Jednocześnie starsi badani częściej wskazywali, że rodzice mogliby nie przestrzegać wprowadzonych zasad ($\rho = 0,11$; $p = 0,002$) oraz że regulacja ograniczałaby ich wolność i prawa ($\rho = 0,08$; $p = 0,014$). Uzyskane współczynniki korelacji miały niewielką siłę, co wskazuje, że choć wiek metrykalny różnicował część ocen w sposób istotny statystycznie, to jego znaczenie praktyczne było ograniczone. Analizę różnic ze względu na płeć przeprowadzono z wykorzystaniem testu U Manna-Whitneya, uwzględniając wyłącznie odpowiedzi chłopców i dziewcząt oraz pomijając braki danych. W większości itemów nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic pomiędzy badanymi grupami. Istotne, choć słabe różnice ujawniły się w dwóch obsza-

rach. Dziewczęta istotnie częściej niż chłopcy zgadzały się ze stwierdzeniem, że wprowadzenie regulacji mogłoby utrudnić naukę lub odrabianie lekcji ($p = 0,048$) oraz że takie działanie odebrałoby im odpowiedzialność za podejmowanie własnych decyzji ($p = 0,048$). W pozostałych analizowanych aspektach, w tym dotyczących relacji społecznych, prywatności, bezpieczeństwa w internecie oraz postrzeganego ograniczenia wolności, różnice między płciami nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej ($p > 0,05$).

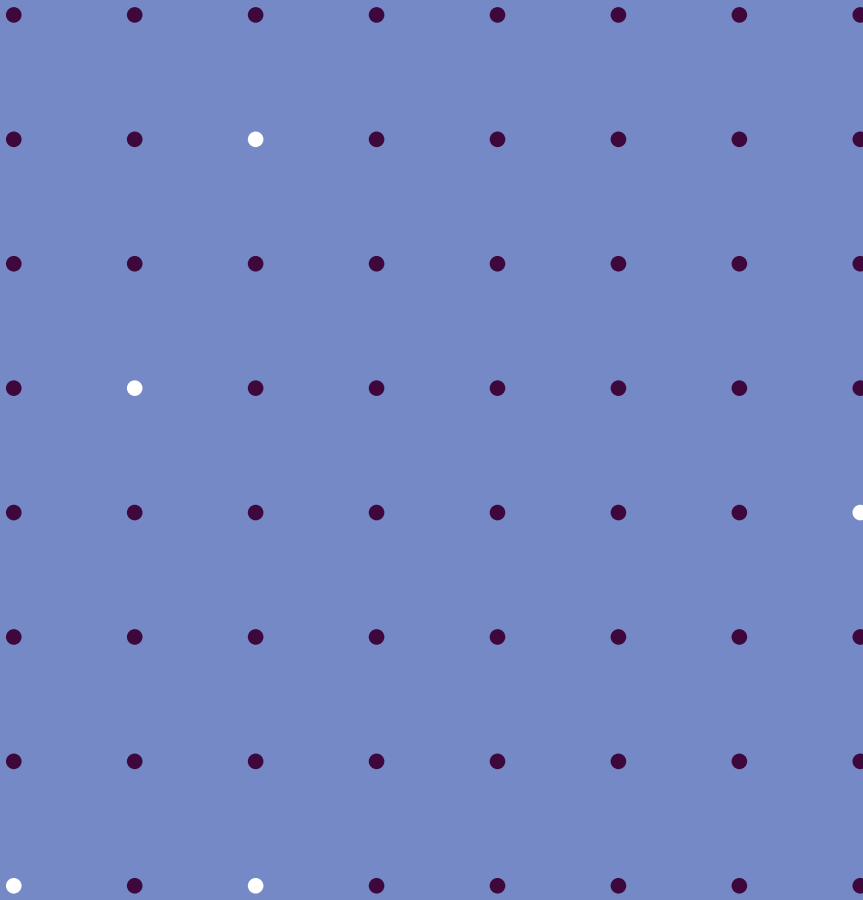
Wnioski i rekomendacje

Analiza danych przedstawionych w tym rozdziale pozwala na sformułowanie następujących wniosków i rekomendacji:

1. Umiarkowane i ambiwalentne poczucie kompetencji politycznych młodych osób wskazuje na potrzebę wzmocnienia edukacji obywatelskiej, ukierunkowanej nie tylko na wiedzę, lecz także na budowanie ciekawości i sprawczości w tym obszarze (Gierszewski, 2017).
2. Emocjonalne obciążenie związane z kontaktem z informacjami publicznymi, sprzyjające strategiom unikania treści, wymaga uwzględnienia komponentu emocjonalnego w edukacji medialnej, ze szczególną wrażliwością na różnice płciowe.
3. Zróżnicowany poziom postaw wobec technologii cyfrowych uzasadnia potrzebę rozwijania kompetencji krytycznych, pozwalających młodym osobom równoważyć postrzegane korzyści i zagrożenia środowiska cyfrowego.
4. Niski poziom zaufania do firm technologicznych oraz jednoznaczny sprzeciw wobec komercyjnego śledzenia aktywności użytkowników wskazują na konieczność wzmocnienia ochrony praw dziecka w obszarze prywatności i danych osobowych, co jest potwierdzeniem postulatu widocznego w innych badaniach tego typu (Bigaj et al., 2025).
5. Brak jednoznacznej akceptacji dla restrykcyjnych regulacji dostępu do mediów społecznościowych oraz rosnący wraz z wiekiem sprzeciw wobec kontroli rodzicielskiej wskazują, że edukacja medialna nie może być definiowana i postrzegana jedynie w kontekście modelu restrykcyjnego.

Bibliografia

- Bigaj, M., Ciesiołkiewicz, K., Mikulski, K., Miotk, A., Przewłocka, J., Rosa, M., Załęska, A. (2025). *Internet dzieci. Raport z monitoringu obecności dzieci i młodzieży w internecie*. Państwowa Komisja do spraw przeciwdziałania wykorzystaniu seksualnemu małoletnich poniżej lat 15, Fundacja „Instytut Cyfrowego Obywatelstwa”.
- Ciesiołkiewicz, K., Herbst, J., Gruszczyńska, M., Kowalewska, M. (red.). (2025). *Dojrzeć do praw. Raport z monitoringu praw i podmiotowości dziecka w Polsce w dobie społeczeństwa informacyjnego (Edycja II)*. Fundacja Orange.
- Fundacja Orange. (2023). *Dojrzeć do praw: Raport z monitoringu praw i podmiotowości dziecka w Polsce w dobie społeczeństwa informacyjnego (Edycja I)*. Fundacja Orange.
- Gierszewski, D. (2017). *Edukacja obywatelska w przestrzeni lokalnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- United Nations Committee on the Rights of the Child. (2021). General comment No. 25 (2021) on children’s rights in relation to the digital environment (CRC/C/GC/25). United Nations.





12. Szczególni użytkownicy internetu – co zmieniają specjalne potrzeby edukacyjne?

Piotr Plichta

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0002-9238-0113>

W polskim systemie oświaty kategoria „specjalne potrzeby edukacyjne” (SPE) odnosi się do szerokiej grupy uczniów wymagających pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Dz.U. 2023 poz. 1798). Choć nie funkcjonuje literalnie pod taką nazwą, jest terminem dobrze rozpoznawanym i używanym zarówno w obiegu naukowym, jak i w praktyce pedagogicznej. Obejmuje m.in. uczniów: z niepełnościami, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, przewlekłe chorych, znajdujących się w sytuacjach kryzysowych, a także uczniów szczególnie uzdolnionych. Choć termin „specjalne potrzeby edukacyjne” bywa dziś coraz częściej zastępowany innymi określeniami (np. bardziej akcentującymi zróżnicowanie, bariery społeczne i potrzebę dostępności niż „specjalność” potrzeb), ze względu na jego powszechne użycie i utrwaloną recepcję pozostajemy przy nim w niniejszym opracowaniu.

Badania, ale także codzienne życie, pokazują, że uczniowie ze SPE, to nie jedna grupa, lecz wiele zróżnicowanych podgrup. Przede wszystkim osoby do nich zaliczane, na podstawie obowiązującego prawa oświatowego, są odrębnymi in-

dywidualnościami ze swoją niepowtarzalnością. Zróżnicowanie to jest również wzmocnione przez specyfikę danej niepełnosprawności, zaburzenia rozwojowego czy choroby. Co więcej, mamy do czynienia ze znacznymi różnicami wewnątrz tej samej kategorii (np. lekka vs. głębsza niepełnosprawność intelektualna).

Badania dotyczące sytuacji młodych ludzi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szybko cyfryzującym się świecie przynoszą niejednoznaczne konkluzje. Z jednej strony technologie cyfrowe stają się coraz ważniejszym, przynoszącym wiele korzyści elementem codzienności młodych ludzi ze SPE. Przykładowo, tzw. technologie asystujące (*assistive technology*) sprzyjają ich rozwojowi, samodzielności, ułatwiają komunikowanie się i w efekcie zwiększają uczestnictwo w życiu społecznym (WHO/UNICEF, 2022). Z drugiej jednak strony powodują, że są także bardziej narażeni na różne ryzyka online (Plichta, 2026). Obserwuje się wzrost samodzielności i motywacji oraz rozwój kompetencji cyfrowych i społecznych osób z niepełnosprawnościami (Ågren et al., 2020; McNicholl et al., 2021), ale także wykluczenie cyfrowe (Newman et al., 2017), cyberprzemoc, manipulacje oraz trudności w rozumieniu norm społecznych online (Chadwick et al., 2017; Chiner et al., 2017; Didden et al., 2009; Wells i Mitchell, 2014). W polskich badaniach młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną odsetek wyników wskazujących na problematyczne używanie internetu (PUI) okazał się wyraźnie wyższy niż wartości raportowane w badaniach populacyjnych (Krzyżak-Szymańska, 2019).

Czy zatem możliwe jest, że te same narzędzia, jakimi są internet, technologie cyfrowe, mogą sprzyjać zarówno poprawie, jak i pogorszeniu sytuacji grupy, o której piszemy? Mówiąc w pewnym uproszczeniu – odpowiedź na tak zadane pytanie brzmi „tak” (choć nie do końca chodzi o samo narzędzie, ale o sposób korzystania i o czynniki kontekstowe). W świetle wiedzy na temat zjawiska wykluczenia cyfrowego korzystanie z internetu może pełnić funkcję włączającą dla osób z niepełnosprawnościami/SPE (np. poszerzając ich kręgi społeczne), ale przy niskiej dostępności, ograniczonych kompetencjach i niewystarczającym wsparciu mogą jednocześnie pogłębiać istniejące problemy oraz zwiększać ekspozycję na ryzyka online. Badacze charakteryzują korzystanie z mediów w takich grupach jako jednocześnie sytuację wysokiego ryzyka i dużych gratyfikacji (*high-risk and high-reward*), podkreślając, że skutki używania mediów różnią się między poszczególnymi osobami m.in. w zależności od tego, w jakim stopniu media są używane społecznie (np. poprzez realizację wspólnych zainteresowań, jako tematy do rozmów), a na ile w izolacji (Alper et al., 2025). Zatem nie chodzi tylko o potencjalnie wykluczający charakter narzędzia, ale o kontekst, w jakim jest ono używane.

Co może czynić tę niezwykle zróżnicowaną grupę młodych ludzi, określaną „parasolowym” pojęciem SPE, bardziej podatną na różnego rodzaju ryzyka i korzystanie w mniejszym stopniu z potencjału, jakim są nowe technologie? Są nimi właściwości indywidualne, zależne od rodzaju i stopnia niepełnosprawności, współwystępujące problemy, jak również właściwości społeczne (np. wsparcie, jakim dysponują, w opanowaniu narzędzi cyfrowej, ich dostępność – zarówno poznawcza, sensoryczna, językowa, jak i na poziomie obsługi). Są to zatem i czynniki tradycyjne, i te związane ze środowiskiem cyfrowym. Badania wykazują, że nierówności w dostępie do technologii cyfrowych często odzwierciedlają istniejące tradycyjne aspekty, takie jak status społeczno-ekonomiczny, wykształcenie, wiek, pochodzenie etniczne (Plichta, 2024; Robinson et al., 2015). Dla tematu, którym się tu zajmujemy, znaczenie ma również fakt wciąż zwiększającej się obecności uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w ogólnodostępnych szkołach i czasem trudniejszej ich sytuacji w grupie rówieśniczej (Buchnat 2019; Plichta, 2017). Jednym ze scenariuszy zbyt głębokiego wejścia w internet może być to, że dzieci, które w codziennym życiu offline mierzą się z różnymi trudnościami (wynikającymi z niepełnosprawności/SPE oraz niezwiązanymi z nimi), mogą preferować aktywności online jako środowisko wolne od tego typu doświadczeń (Livingstone et al., 2019).

Specjalne potrzeby edukacyjne nie są jednorodnym predyktorem – zarówno szanse, jak i ryzyka bywają zapośredniczone kontekstem (jak szkoła, rodzina, usługi) oraz indywidualnymi właściwościami użytkowników. Uczniowie z różnymi rodzajami SPE różnią się profilem ryzyka dotyczącego relacji społecznych online. Na przykład próby nakłaniania do aktywności seksualnych, nękanie po rozstaniu i inne wskaźniki zagrożeń były w brytyjskich badaniach różne dla każdej badanej podgrupy (El-Asam et al., 2023). Badania z innych krajów pokazują, że ten sam wspólny „parasol” SPE może oznaczać zupełnie inne doświadczenie cyfrowe w zależności od np. polityki szkoły, wsparcia rodziny i usług wspierających (Almache et al., 2025; Cabero-Almenara et al., 2022).

Biorąc pod uwagę współczesne znaczenie środowiska i narzędzi cyfrowych w ekologii ludzkiego życia, bardzo ważnym zagadnieniem staje się właściwe rozpoznanie wyzwań stojących przed edukacją medialną. Jeszcze bardziej dotyczy to ukierunkowania jej w taki sposób na grupy wrażliwe, by nie tylko wykorzystać potencjał prorozwojowy, proinkluzyjny internetu i technologii cyfrowych, ale także chronić młodych przed zagrożeniami, wzmacniać ich potencjały do lepszego radzenia sobie. Dlatego istotną kwestią jest rozpoznawanie sposobów, w jaki

korzystają z internetu, poznawanie ich doświadczeń – zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Taka diagnoza powinna sprzyjać prowadzeniu działań edukacyjnych. Te zaś z kolei powinny uwzględniać i specyfikę funkcjonowania takich osób, i uniwersalne kwestie, których status niepełnosprawności czy specjalnych potrzeb edukacyjnych nie zmieniają. W efekcie, edukacja medialna adresowana do grup wrażliwych powinna charakteryzować się wielokomponentowym podejściem uwzględniającym także wsparcie rodziców (Livingstone, 2019; Livingstone et al., 2011; Plichta, 2017). Jednym z najbardziej aktualnych wątków w obszarze naszych zainteresowań jest korzystanie z generatywnej sztucznej inteligencji (GenSI) i jej szybkie upowszechnianie się w codziennych praktykach młodych ludzi. Warto zauważyć, że nadmierna zależność od narzędzi ery cyfrowej w połączeniu z niskimi kompetencjami może mieć negatywny wpływ i pogarszać sytuację niektórych użytkowników. Najwięcej stracić na tym mogą uczniowie z gorszymi umiejętnościami uczenia się (Agarwal i Khattar, 2025; Bastani et al., 2025; Klarin et al., 2024; Zhai et al., 2024).

Kolejnym z istotnych wyzwań w omawianym obszarze jest fakt, że badania dotyczące korzystania z internetu przez młodych ludzi ze SPE są często prowadzone na małych próbach i przy zastosowaniu różnych podejść metodologicznych. Z jednej strony, wobec heterogenicznego charakteru tej populacji, jest to zrozumiałe. Z drugiej jednak utrudnia m.in. porównywalność wyników oraz uchwycenie zmian w czasie. Problemem jest także to, że duże badania populacyjne dotyczące funkcjonowania młodych ludzi w internecie rzadko wyodrębniają grupę użytkowników ze SPE jako odrębną kategorię analityczną. W tym aspekcie nasze badanie ma szansę, przynajmniej częściowo, wypełnić tę lukę. Choć w niniejszym opracowaniu ograniczymy się do prezentacji wyników dla całej grupy określonej jako „SPE”, dysponujemy danymi, które w dalszych analizach pozwolą na porównania wewnątrz tej kategorii.

W tym rozdziale przyglądamy się wybranym danym, w kontekście porównawczym (wyniki uzyskiwane przez młodych ludzi ze SPE vs. grupa „brak SPE”), związanym z:

- rozpowszechnieniem SPE w próbie badawczej,
- częstością aktywności online,
- przekonaniami i doświadczeniami dotyczącymi internetu,
- przemocą tradycyjną i cyberprzemocą (w tym z postrzeganymi powodami złego potraktowania, nadużywaniem internetu),
- celami używania generatywnej sztucznej inteligencji.

Rozpowszechnienie i rozkład specjalnych potrzeb edukacyjnych

W naszym badaniu mieliśmy dwa pytania odnoszące się do niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych. Jedno bardziej ogólne (wspólne dla wszystkich krajów konsorcjum EU Kids Online), a drugie szczegółowiej analizujące skład grupy „SPE”. Do przedstawianych tu analiz użyliśmy tego pierwszego (tabela 12.1). Jednak dla zilustrowania różnorodności potrzeb uczniów w systemie ogólnodostępnego szkolnictwa (w takich szkołach było prowadzone badanie) zaprezentujemy także podział bardziej szczegółowy (tabela 13.2).

Tabela 12.1. Występowanie niepełnosprawności/problemów ze zdrowiem/uczeniem się w próbie badawczej

Rodzaj niepełnosprawności/problemu ze zdrowiem/uczeniem się	(%)
Mam trudności w uczeniu się	16,5
Mam niepełnosprawność fizyczną/ruchową	1,9
Choruję fizycznie	1,9
Mam inną niepełnosprawność lub trudność	5,6
Razem	25,8

N = 1502

Mniej więcej co czwarty młody człowiek zaliczył się do którejś z kategorii niepełnosprawności, problemu zdrowotnego czy trudności w uczeniu się (można było zaznaczyć więcej niż jedną opcję). Na potrzeby przedstawianych dalej analiz używać będziemy zmiennej „SPE”, utworzonej przez włączenie do niej osób, które wskazały co najmniej jedną z wymienionych sytuacji (niepełnosprawność fizyczna/ruchowa, choroba fizyczna, trudności w uczeniu się, inna niepełnosprawność lub trudność). Odsetek osób spełniających to kryterium wyniósł 23,2% (348 z 1502). Jest on niższy niż 25,8% podane w tabeli, ponieważ część osób zaznaczyła więcej niż jedną odpowiedź. Oczywiście takie rozwiązanie ma swoje ograniczenia, wynikające z potraktowania tej zróżnicowanej grupy jako względnie jednorodnej, ale z powodów technicznych w niniejszym opracowaniu ograniczyliśmy się do skorzystania z zagregowanego wskaźnika. Temat ten zostanie pogłębiony w dalszych analizach, w których podejmiemy kwestię potencjalnych

różnic i podobieństw w zakresie poszczególnych kategorii oraz rodzaju trudności rozwojowych i zdrowotnych.

Bardziej szczegółowa analiza rozkładu SPE w naszej próbie znajduje się w tabeli 12.2.

Tabela 12.2. Szczegółowy rozkład występowania SPE

Rodzaj SPE	(%)
Często odczuwam smutek, zmartwienie lub strach, które utrudniają mi wykonywanie rzeczy, które chciałbym/chciałabym robić	18,6
Mam trudności z rozumieniem lub zapamiętywaniem rzeczy	13,7
Mam trudności z nauką, takie jak dysleksja, dysgrafia czy dyskalkulia	11,5
Mam trudności z jedzeniem lub kontrolowaniem swoich nawyków żywieniowych	10,9
Mam trudności z uczeniem się lub rozumieniem ze względu na to, jak działa mój mózg	10,7
Zostałem/Zostałam zdiagnozowany/a przez specjalistę (np. psychologa lub lekarza) w jednej ze spraw wymienionych wyżej	8,1
Mam inny problem zdrowotny, który nie został tu wymieniony	7,4
Mam problemy z mową, np. takie jak jękanie	7,0
Mam poważne problemy ze wzrokiem	6,4
Mam problemy ze zdrowiem, które trwają od dawna i wpływają na moje codzienne życie (np. cukrzyca, astma)	3,9
Mam status uchodźcy lub migranta	3,6
Mam trudności ze słyszeniem dźwięków lub tego, co mówią ludzie	3,2
Jestem w spektrum autyzmu	2,8
Mam poważne trudności z poruszaniem się lub wykonywaniem nawet zwykłych codziennych czynności	1,1
Wolę nie odpowiadać na to pytanie	24,4

N = 1502

Dane w tabeli 12.2 pokazują, że najrzadziej deklarowane były poważne trudności ruchowe (1,1%) i bycie w spektrum autyzmu (2,8%), a także, na ogół, trudności sensoryczne, długotrwałe problemy zdrowotne oraz status migracyjny (ok. 3-6%).

Częściej wskazywane były trudności poznawcze i szkolne (ok. 11-14%) oraz różne trudności funkcjonalne (np. mowa 7%, jedzenie/nawyki 10,9%). Na szczególną uwagę zasługuje wysoki odsetek osób deklarujących częsty smutek/lęk utrudniający codzienne aktywności (18,6%). Warto także zauważyć, że 24,4% badanych wybrało odpowiedź „Wolę nie odpowiadać na to pytanie”, co może wskazywać na pewną wrażliwość tej tematyki w odbiorze części młodych ludzi.

Aktywności online

Pierwszym analizowanym przez nas wątkiem w tym rozdziale były podejmowane przez młodych ludzi aktywności w internecie. Dotyczyły kwestii komunikacyjnych, społecznych, udostępniania treści i zachowań konsumenckich. Tabela 12.3 zawiera dane dotyczące różnic w zakresie częstości realizowania aktywności online uczestników badania w miesiącu poprzedzającym badanie (z podziałem na młodych ludzi ze SPE i bez SPE).

Jedynie dla dwóch pierwszych zachowań: komunikowania się z przyjaciółmi oraz komunikowania się z rodzicami/opiekunami z użyciem komunikatorów, nie odnotowano różnic między grupami. W przypadku pozostałych aktywności (szukanie nowych przyjaciół, komentowanie treści, pokazywanie znajomym tego, co znaleziono w internecie, udostępnianie informacji o sobie, udostępnianie treści o innych osobach bez ich zgody, sprzedawanie/kupowanie rzeczy online oraz handlowanie dobrami cyfrowymi) częściej angażują się osoby ze SPE, a różnice w każdym przypadku były istotne statystycznie. Ogólnie więc młodzi ludzie ze SPE nie różnią się od swoich rówieśników bez SPE w użyciu komunikatorów do kontaktu z bliskimi osobami, ale są bardziej aktywni w pozostałych, także potencjalnie bardziej ryzykownych, sposobach korzystania z internetu. Może to oznaczać bardziej niezaspokojone potrzeby społeczne ujawniające się w uczestnictwie online i większą ekspozycję na ryzyka. Uwidocznia się to m.in. w udostępnianiu publicznym informacji o sobie (co najmniej raz w tygodniu wskazało na to zachowanie 20,0% młodych osób bez SPE i 32,6% ze SPE). Potencjalnie ryzykownym zachowaniem jest także publikowanie treści o kimś bez zgody tej osoby. Codzienne deklarowane takie zachowanie dotyczy 1,9% uczniów bez SPE. Ponad dwukrotnie częściej ma to miejsce wśród młodych ludzi ze SPE (4,7%). Kupowanie/sprzedawanie rzeczy online co najmniej raz w tygodniu realizuje 14,8% uczniów bez SPE w porównaniu z aż 40,4% ze SPE (niemal trzykrotnie częściej).

Tabela 12.3. Częstość aktywności online

Aktywności	Status SPE	Nigdy (%)	Prawie nigdy (%)	Przynajmniej raz w tygodniu (%)	Codziennie lub prawie codziennie (%)	Kilka razy każdego dnia (%)
Komunikowałem/am się z przyjaciółmi (np. przez Messenger, e-mail, WhatsApp, Facebook, Snapchat, Instagram itp.)	nie posiada	2,6	2,3	14,4	32,5	48,2
	posiada	2,7	3,0	9,9	32,4	52,0
Komunikowałem/am się z rodzicami lub opiekunami (np. przez Messenger, e-mail, WhatsApp, Facebook, Snapchat, Instagram itp.)	nie posiada	2,7	6,3	15,7	38,8	36,5
	posiada	3,7	4,0	17,1	35,4	39,9
Szukałem/am nowych przyjacieli lub znajomości	nie posiada***	44,3	36,7	11,4	4,9	2,7
	posiada***	34,5	31,5	18,7	10,3	5,0
Komentowałem/am posty, relacje lub rolki moich znajomych	nie posiada***	24,1	26,2	26,4	15,6	7,8
	posiada***	17,4	23,3	22,7	22,4	14,3
Pokazałem/am znajomym lub rodzinie coś, co znalazłem/am w internecie	nie posiada**	10,5	23,6	36,0	21,4	8,5
	posiada**	6,8	19,9	37,0	22,0	14,3
Udostępniłem/am publicznie informacje o sobie (w tym zdjęcie lub wideo) w sposób, który mógł być widoczny dla osób, których nigdy wcześniej nie spotkałem/am (np. na Instagramie)	nie posiada***	56,1	23,9	12,6	4,8	2,6
	posiada***	42,2	25,2	17,9	9,3	5,4
Udostępniłem/am informacje lub treści (np. zdjęcia, filmy) o kimś, kogo znam, bez jego zgody	nie posiada*	81,2	11,6	3,5	1,9	1,9
	posiada*	74,2	14,0	5,6	4,7	1,6
Sprzedawałem/am lub kupowałem/am rzeczy online	nie posiada*	32,5	24,8	10,1	2,8	1,9
	posiada*	27,1	32,5	28,1	6,9	5,4
Sprzedawałem/am lub kupowałem/am cyfrowe przedmioty, jak skórki i inne cyfrowe przedmioty, kredyty, postacie	nie posiada*	60,4	24,8	10,1	2,8	1,9
	posiada*	56,5	25,4	9,2	4,4	4,4

N = od 1359 do 1439 (bez odpowiedzi „Nie wiem”, „Wolę nie odpowiadać”); różnice między grupami:

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Szczególnie widoczne jest wyraźnie częstsze szukanie nowych znajomości/przyjaźni wśród młodych osób ze SPE. Co najmniej raz w tygodniu takie zachowanie deklaruje łącznie 19,0% uczniów i uczennic bez SPE, a w przypadku uczniów ze SPE jest to aż 34%. Różnice także wyraźnie się uwidoczniają w częstości komentowania wpisów na portalach społecznościowych. Codziennie lub kilka razy dziennie robi tak 23,4% młodych ludzi bez SPE i 36,7% ze SPE. Tendencja ta szczególnie jest widoczna w kategorii „Kilka razy dziennie” (7,8% vs. 14,3%).

Młodzi ludzie ze SPE częściej niż ich rówieśnicy bez SPE szukają w internecie informacji o zdrowiu psychicznym, trudnościach emocjonalnych i dobrostanie. W grupie bez SPE prawie połowa badanych nigdy tego nie robi (49,3% vs. 34,2% w grupie ze SPE), natomiast wśród osób ze SPE wyraźnie częściej pojawiają się odpowiedzi „Co najmniej raz w tygodniu”, „Pracuję codziennie” oraz „Kilka razy dziennie”. Różnice między grupami są istotne statystycznie. Może to sugerować bardziej nasilone potrzeby (lub większą świadomość i skłonność do szukania wsparcia) w obszarze dobrostanu psychicznego wśród młodych osób ze SPE, które częściej niż rówieśnicy bez SPE traktują internet jako stałe źródło informacji i samopomocy w radzeniu sobie z emocjami i ze stresem.

Przekonania i doświadczenia dotyczące internetu

Kolejną porównywaną kwestią były przekonania i doświadczenia dotyczące korzystania z internetu. Przekonania są silnymi predyktorami zachowań, a ich poznawanie może ułatwiać projektowanie skuteczniejszych interwencji, programów profilaktycznych.

Osoby ze SPE częściej czują się w sieci bezpieczniej (36,5% vs. 29,5%), a także częściej deklarują, że ludzie w internecie są życzliwi i pomocni (19,5% vs. 14,6%). Jedyne obszary, w których nie odnotowano różnic, dotyczą przekonania „Wiem, co zrobić, jeśli w internecie ktoś zachowuje się w sposób, który mi się nie podoba” (tak mówi ok. 58–59% w obu grupach). Najbardziej widoczne różnice dotyczą jednak tego, jak internet kształtuje relacje i tożsamość. Wśród osób ze SPE zauważalnie częściej obecne jest przekonanie, że w sieci łatwiej jest być sobą niż w kontaktach twarzą w twarz (31,0% vs. 20,7%) oraz że łatwiej rozmawia się tam o innych sprawach niż podczas spotkań na żywo (30,5% vs. 19,2%). Młodzi ze SPE częściej też deklarują, że w internecie poruszają sprawy osobiste, o których nie mówią twarzą w twarz (13,8% vs. 7,8%) oraz że w sieci czują się silni (23,0% vs. 15,4%). Ogólnie

takie dane pokazują, że młodzi ludzie ze SPE częściej niż ich rówieśnicy bez SPE deklarują pozytywne doświadczenia i odczuwanie większej swobody w internecie w porównaniu do doświadczeń społecznych „twarzą w twarz”.

Tabela 12.4. Przekonania i doświadczenia dotyczące internetu

Przekonanie/doświadczenie	Grupa ze SPE (%)	Grupa bez SPE (%)
W internecie czuję się bezpiecznie	36,5*	29,5
Uważam, że w internecie ludzie są życzliwi i pomocni	19,5*	14,6
Wiem, co zrobić, jeśli w internecie ktoś zachowuje się w sposób, który mi się nie podoba	59,2	58,3
W internecie jest mi łatwiej być sobą niż w kontaktach twarzą w twarz	31,0**	20,7
W internecie rozmawiam z ludźmi o innych sprawach niż w czasie spotkań twarzą w twarz	30,5**	19,2
W internecie rozmawiam o sprawach osobistych, o których nie mówię w kontaktach twarzą w twarz	13,8**	7,8
W internecie czuję się mocny/a	23,0***	15,4

$N = 1502$; różnice między grupami: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Jeśli chodzi o częstość doświadczania sytuacji w internecie, które budziły silny niepokój lub przykre emocje (w roku poprzedzającym badanie), w obu grupach (ze SPE i bez SPE) dominują odpowiedzi „Nigdy” lub „Prawie nigdy”. Jednak uczniowie ze SPE częściej deklarują, że takie sytuacje zdarzają się im co najmniej raz w tygodniu lub częściej (27,2% vs. 16,9% w grupie bez SPE). Wskazuje to na istotnie większą regularność niepokojących doświadczeń online w tej grupie ($p < 0,001$). Młodzi ludzie, których spotkała jakaś niepokojąca sytuacja, mieli przypomnieć sobie, czy i z kim rozmawiali po ostatnim tego typu zdarzeniu. Mogli zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi na to pytanie z następujących opcji: ktośś z rodziców, rodzeństwo, dziadkowie, rówieśnicy, nauczyciel/ka, inne dorosłe osoby, ktoś inny oraz osoba, z którą rozmawiają online. Posiadanie specjalnych potrzeb edukacyjnych zróżnicowało wyniki tylko w jednym, ale wyjątkowo znaczącym przypadku. Istotnie częściej zwracali się po wystąpieniu niepokojącej sytuacji w internecie do osób, z którymi rozmawia się jedynie w sposób zapośredniczony ($p < 0,001$). Wyniki takie oznaczają większą ekspozycję na sytuacje obciążające młodych ludzi ze SPE oraz mogą sugerować mniejszą dostępność (subiektywną lub rzeczywistą) wsparcia offline.

Przemoc tradycyjna i cyberprzemoc

Uczestnicy naszego badania pytani byli także o doświadczanie wrogich zachowań innych ludzi (w ciągu roku poprzedzającego wypełnienie ankiety), które spełniały definicyjne kryteria przemocy jak powtarzalność, trwanie ich przez dłuższy czas.

Poza internetem (w sytuacjach twarzą w twarz) przydarzyło się to 37,9% młodych ludzi ze SPE i 24,1% bez SPE. Różnica okazała się istotna statystycznie ($p < 0,001$), co wskazuje na większe narażenie uczniów ze SPE na przemoc tradycyjną. Podobny trend zaobserwowaliśmy w pytaniu o cyberprzemoc (o coś, co działo się w internecie, np. w grze online, na portalu społecznościowym), choć zaobserwowane odsetki wiktymizacji były niższe niż w przypadku przemocy tradycyjnej.

Jak pokazują dane, w przypadku cyberprzemocy, również widać wyraźnie większe narażenie młodych ludzi ze SPE. Doświadczenie przemocy w internecie wskazało 21,8% osób ze SPE, wobec 13,5% w grupie bez SPE ($p < 0,001$). Takie wnioski wpisują się w wyniki innych badań. Liczne metaanalizy i przeglądy pokazują, że dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami lub ze SPE są wyraźnie częściej ofiarami przemocy rówieśniczej, zarówno „twarzą w twarz”, jak i w internecie, w porównaniu z ich rówieśnikami bez niepełnosprawności (najczęściej 2-3 razy częściej; np. Abregú-Crespo et al., 2024). Podobne różnice odnotowano także w przypadku cyberprzemocy, w tym w grupach z niepełnosprawnością intelektualną i z zaburzeniami neurorozwojowymi (np. Martínez-Cao et al., 2021).

Młodzi ludzie byli także pytani, jak często w ciągu roku poprzedzającego badanie zostali źle potraktowani z różnych powodów (w internecie lub poza nim). W przypadku większości przyczyn wiktymizacji, które mogli zaznaczyć, częściej zgłaszali je uczniowie i uczennice ze SPE. Miało to miejsce m.in. z powodu wyznawanej religii, wzrostu lub wagi, gorszej sytuacji materialnej, opinii lub przekonań oraz wyglądu lub zachowania. Te przyczyny młodzi ludzie ze SPE istotnie częściej niż pozostali wskazali jako powód złego potraktowania. Taki wzorzec wyników może sugerować, że to nie sama niepełnosprawność czy status SPE jest bezpośrednią przyczyną złego zachowania, ale raczej powiązane z nimi cechy – wygląd, sposób zachowania, sytuacja ekonomiczna czy postrzegany status społeczny. Może to wskazywać na kumulację niekorzystnych czynników i szczególną podatność na wiktymizację tej grupy. Są to kwestie, którym należy poświęcić szczególną uwagę w diagnozie i projektowaniu działań profilaktycznych.

Wśród młodych ludzi bez SPE ponad połowa (56,8%) deklaruje, że nigdy nie była z powodu wyglądu lub zachowania zaatakowana. W grupie ze SPE taką odpowiedź wskazało tylko 34,5% – innymi słowy: jedynie ok. 1/3 nie miała takich negatywnych doświadczeń. Wśród uczniów i uczennic ze SPE uczestniczących w badaniu zaobserwowane odsetki są wyższe we wszystkich kategoriach: „Przynajmniej raz w miesiącu” (18,1% vs. 11,0%), „Przynajmniej raz w tygodniu” (9,2% vs. 6,4%), „Codziennie lub prawie codziennie” (7,6% vs. 2,5%) i „Kilka razy dziennie” (5,3% vs. 1,5%).

Ogólnie oznacza to, że młodzi ludzie ze SPE zdecydowanie częściej niż ich rówieśnicy bez SPE stają się ofiarami przemocy lub cyberprzemocy z powodu swojego wyglądu czy zachowania. Związek ten jest istotny statystycznie ($p < 0,001$). Badania nad przemocą związaną z wyglądem (*appearance-related bullying/cyberbullying*) pokazują, że właśnie wygląd, sposób poruszania się czy zachowania są częstym powodem ataków i mogą być źródłem poważnych konsekwencji dla ofiar (np. Prince et al., 2024). W przypadku młodych ludzi z widocznymi niepełnosprawnościami lub inną „odmiennością” ciała/komunikacji ryzyko tego typu doświadczeń jest jeszcze wyższe (np. Plichta et al., 2018).

Badania pokazują złożony charakter zaangażowania w przemoc młodych ludzi ze SPE (np. Piquart, 2017). Podobnie okazało się w naszym badaniu. W tabeli 12.5 przedstawione jest porównanie w zakresie częstości sprawstwa przemocy tradycyjnej.

Tabela 12.5. Przemoc tradycyjna – sprawstwo

Częstość sprawstwa	Grupa bez SPE (%)**	Grupa ze SPE (%)**
Nigdy	55,2	45,0
Prawie nigdy	29,6	30,3
Przynajmniej raz w miesiącu	9,1	13,7
Przynajmniej raz w tygodniu	3,2	6,2
Codziennie lub prawie codziennie	1,7	2,6
Kilka razy dziennie	1,1	2,3

$N = 1502$; różnice między grupami: ** $p < 0,01$

Wśród młodych osób bez SPE łączny odsetek odpowiedzi „Nigdy” i „Prawie nigdy” w przypadku częstości zachowań wykazujących znamiona przemocy tradycyjnej wyniósł 84,8% i zauważalnie mniej w grupie ze SPE (75,3%). W grupie uczniów ze SPE częściej pojawiają się deklaracje zachowań powtarzających się, co najmniej raz w miesiącu (24,8% vs. 15,1%) oraz co najmniej raz w tygodniu (11,1% vs. 6,0%). Różnice są istotne statystycznie. Oznacza to, że rozmiary sprawstwa tradycyjnego (offline) są wyższe w grupie osób ze SPE. Wynik taki należy traktować bardzo ostrożnie z powodu „parasolowego” (szerokiego) rozumienia kategorii SPE. Zaobserwowany efekt najprawdopodobniej nie dotyczy wszystkich podgrup SPE w równym stopniu, lecz może wynikać z zachowań jedynie części uczniów z wysokimi wynikami w analizowanym wymiarze (np. tych z problemami behawioralnymi). W niedalekiej przyszłości zostanie to pogłębione analizami wewnątrz kategorii SPE.

Nadużywanie internetu

Kolejna analiza porównawcza związana jest z zachowaniami online stanowiącymi przejawy nadmiernego używania internetu w ciągu miesiąca poprzedzającego nasze badanie, m.in. zaniepokojenia w sytuacjach „odstawienia” internetu, zaniebdywania kontaktów z bliskimi oraz konfliktów z nimi na tle aktywności online (tabela 12.6).

Tabela 12.6. Przejawy nadużywania internetu

	Status SPE	Nigdy (%)	Kilka razy (%)	Przynajmniej raz w miesiącu (%)	Przynajmniej raz w tygodniu (%)	Codziennie lub prawie codziennie (%)	Kilka razy dziennie (%)
Czułem/am się zaniepokojony/a, gdy nie mogłem/am korzystać z internetu	nie posiada**	56,1	28,6	7,1	5,0	2,1	1,1
	posiada**	46,1	31,7	6,0	8,8	5,3	2,1
Łapałem/am się na tym, że korzystam z internetu, chociaż tak naprawdę mnie to nie interesuje	nie posiada	46,9	28,5	9,9	8,3	4,3	2,1
	posiada	45,2	26,8	9,2	9,6	6,9	2,3

	Status SPE	Nigdy (%)	Kilka razy (%)	Przynajmniej raz w miesiącu (%)	Przynajmniej raz w tygodniu (%)	Codziennie lub prawie codziennie (%)	Kilka razy dziennie (%)
Spędzałem/am mniej czasu niż powinienem/am z rodziną, przyjaciółmi lub ucząc się w szkole przez korzystanie z internetu	nie posiada**	45,0	29,9	10,2	9,3	3,2	2,4
	posiada**	40,1	25,5	13,1	10,6	8,0	2,6
Bezsukutecznie próbowałem/am spędzać mniej czasu w internecie	nie posiada	45,4	29,3	8,9	9,0	5,2	2,3
	posiada	39,8	29,0	10,8	12,3	5,6	2,6
Doświadczyłem/am konfliktów z rodziną lub przyjaciółmi z powodu czasu spędzanego w internecie	nie posiada**	56,4	23,8	9,1	6,1	3,2	1,5
	posiada**	46,7	22,8	13,8	8,0	6,2	2,5
Uważam, że ilość czasu, jaką spędzam w internecie, powoduje u mnie problemy	nie posiada**	62,1	18,9	7,0	6,3	4,0	1,7
	posiada**	49,8	20,5	10,3	10,3	7,3	1,8
Zdarzało mi się nie jeść lub nie spać z powodu internetu	nie posiada***	74,6	13,3	5,0	4,5	1,7	0,9
	posiada***	59,0	18,0	7,9	10,1	2,9	2,2

N = od 1089 do 1219 (bez odpowiedzi „Nie wiem” i „Wolę nie odpowiadać”); różnice między grupami:
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Dane pokazują wyraźnie większe nasilenie przejawów nadużywania internetu w grupie SPE. Młodzi ludzie ze SPE częściej niż pozostali:

- czują się zaniepokojeni, gdy nie mogą korzystać z internetu (rzadziej odpowiadają „Nigdy”: 46,1% vs. 56,1%; częściej „Codziennie/prawie codziennie”: 5,3% vs. 2,1%);
- spędzają mniej czasu z rodziną, przyjaciółmi lub w szkole z powodu internetu (częściej odpowiedzi od „Przynajmniej raz w miesiącu” w górę, szczególnie „Codziennie/prawie codziennie”: 8,0% vs. 3,2%);
- doświadczają konfliktów z rodziną/przyjaciółmi z powodu czasu online (częściej odpowiedzi „Przynajmniej raz w miesiącu” i częściej „Prawie codziennie”);

- uważają, że ilość czasu w internecie powoduje u nich problemy;
- zgłaszają, że zdarza im się nie jeść lub nie spać z powodu internetu (odpowiedź „Nigdy” – 59,0% vs. 74,6%; odpowiedzi „Przynajmniej raz w tygodniu” i częściej – wyraźnie częstsze w SPE).

W pozostałych aspektach status „SPE” nie różnicował wyników. Zatem w pięciu z siedmiu badanych zachowań młodzi ludzie ze SPE częściej niż rówieśnicy bez SPE sygnalizują emocjonalne napięcie związane z internetem oraz realne koszty w relacjach, codziennym funkcjonowaniu i śnie, co wskazuje na wyższe ryzyko problematycznego korzystania w tej grupie.

Większość badanych (dane z całej próby) rzadko korzysta z internetu w nocy. Jednak młodzi ludzie ze SPE częściej niż rówieśnicy bez SPE deklarują regularne nocną aktywność online: odpowiedzi „Prawie codziennie” i „Każdego dnia” wskazuje łącznie 34,3% uczniów ze SPE wobec 22,2% w grupie bez SPE. Różnice między grupami są istotne statystycznie ($p < 0,001$).

W odniesieniu do innych pór i kontekstów korzystania (po południu po szkole, podczas obiadu/kolacji z rodziną lub innymi osobami oraz wieczorem), nie odnotowano istotnych różnic między uczniami ze SPE i bez SPE.

Wyniki takie mogą sugerować, że u części uczniów ze SPE nocna aktywność online jest elementem szerszego wzorca funkcjonowania (np. trudności z regulacją czasu, problemów ze snem lub nawykami). Jednak same dane nie pozwalają przesądzać o przyczynach. W praktyce warto traktować nocne korzystanie jako sygnał do pogłębionej diagnozy.

Używanie generatywnej sztucznej inteligencji

Bardzo aktualnym kontekstem obecności młodych ludzi w świecie cyfrowym jest dynamiczne upowszechnianie się skali korzystania z narzędzi generatywnej sztucznej inteligencji. W tabeli 12.7 przedstawiliśmy rozkład częstości odpowiedzi w porównywanych grupach dotyczących wskazywanych powodów korzystania w ciągu miesiąca przed badaniem. Młodzi ludzie mogli tu zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

Tabela 12.7. Powody używania GenSI w porównywanych grupach

Wykorzystałem/am GenSI, aby:	Grupa bez SPE (%)	Grupa ze SPE (%)
Pisać eseje lub inne teksty do szkoły	20,3***	32,2***
Streszczać lub wyjaśniać dłuższy tekst	30,5*	25,0*
Tworzyć obrazy lub filmy (np. korzystając z DALLE lub Midjourney itp.)	14,2*	19,0*
Tworzyć „deepfejk”, czyli zdjęcia lub filmy, które sprawiają wrażenie, że ktoś robi lub mówi coś, czego faktycznie nie zrobił	3,0***	8,0***
Otrzymywać rekomendacje dotyczące tego, co robić, oglądać, słuchać lub jakie produkty kupić	15,4	17,8
Rozmawiać i uzyskiwać porady dotyczące swojego zdrowia fizycznego lub kondycji	12,0	14,9
Rozmawiać o swoich obawach i uzyskiwać porady	14,7**	21,0**
Do czegoś innego	44,9*	38,5*

N = 1502; różnice między grupami: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Młodzi ludzie deklarują, że korzystają z generatywnej sztucznej inteligencji przede wszystkim w celach szkolnych i twórczych, a w kilku obszarach robią to wyraźnie częściej uczniowie ze SPE.

Pierwszy to wątek szkolny używania GenSI. Do pisania esejów czy innych tekstów do szkoły korzysta z takich narzędzi ok. 1/3 uczniów ze SPE (30,2%) i ok. 1/5 uczniów bez SPE (20,3%). Do streszczania lub wyjaśniania dłuższych tekstów sięga po takie narzędzia mniej więcej co czwarty i co trzeci uczeń w obu grupach. Wynik ten można ostrożnie interpretować jako sygnał, że dla części uczniów ze SPE GenSI stanowi sposób ułatwiania sobie rozwiązywania problemów związanych z nauką w sytuacjach, z którymi trudno byłoby im poradzić sobie samodzielnie. Jest to jednak jedynie hipoteza interpretacyjna, ponieważ nie analizowano związku tego zjawiska z innymi zmiennymi. Drugi blok odpowiedzi dotyczy tworzenia treści. Używanie GenSI do generowania obrazów lub filmów realizuje co piąty uczeń ze SPE (19,0%) i ok. co siódmy bez SPE (14,2%). Stosunkowo rzadkie są deklaracje tworzenia deepfejków (8,0% młodych ze SPE i 3,0% bez SPE). Tu różnica między grupami jest szczególnie wyraźna, choć odsetki nie są wysokie. Status „SPE” nie zróznicował ani bardziej „konsumenckich” zastosowań, takich jak otrzymywanie rekomendacji, ani korzystania z GenSI w celu uzyskiwania wskazówek dotyczących zdrowia fizycznego. Z narzędzi

GenSI do rozmowy o swoich obawach i uzyskiwania porad korzysta ok. 21% uczniów ze SPE i 14,7% uczniów bez SPE. Można to interpretować jako sygnał, że młodzi ludzie ze SPE częściej traktują tego typu narzędzia jako źródło wsparcia.

Z powodu ograniczeń wydawniczych nie możemy zaprezentować wszystkich analiz dotyczących korzystania z internetu przez młodych ludzi ze SPE. Zajmiemy się nimi w kolejnych publikacjach. Warto jednak zauważyć, że także w obszarach niezwiązanych wprost z aktywnością online sytuacja uczniów ze SPE w wielu aspektach ujawniła się jako mniej korzystna w porównaniu z grupą rówieśników bez SPE. Wiele różnic miało charakter istotny statystycznie. Dla przykładu wymienimy w tym miejscu kilka z nich:

- W obszarze funkcjonowania rówieśniczego uczniowie ze SPE częściej sygnalizowali następujące trudności: są rzadziej lubiani, częściej doświadczają dokuczania oraz częściej deklarują samotność. Wyniki wskazują, że łatwiej im się porozumieć się z dorosłymi.
- Deklarowali większe trudności dotyczące możliwości skupienia się, z doprowadzaniem zadań do końca. Częściej opisywali siebie jako niespokojnych, mających trudności z dłuższym siedzeniem w miejscu. Szczególnie wyraźnie jest to widoczne w pozycjach kwestionariusza dotyczących wiercenia się/kręcenia oraz łatwego rozpraszania się i trudności w skupieniu. W obu przypadkach odpowiedzi w kategorii „Bardzo prawdziwe” dotyczące opisu takich trudności są w grupie SPE ponad dwukrotnie częstsze niż u rówieśników bez SPE.
- Deklarowali mniejsze poczucie bezpieczeństwa i poczucia przynależności do klasy/szkoły. W grupie bez SPE ponad połowa młodych ludzi wybrała odpowiedź „Często” w pytaniu „czy czują się w szkole bezpiecznie?” (53,8%). Wśród uczniów ze SPE odsetek ten był wyraźnie niższy (41,5%). Podobna tendencja dotyczyła także przekonania, że inni uczniowie są życzliwi i pomocni.

W interpretacji takich wyników trzeba zachować ostrożność. Zaobserwowane różnice między grupami nie oznaczają automatycznie, że specjalne potrzeby edukacyjne „powodują” gorsze funkcjonowanie offline. Warto natomiast potraktować je jako symptom zwiększonej podatności części uczniów ze SPE na trudności w relacjach rówieśniczych i w dobrostanie szkolnym. Ma to także znaczenie dla interpretacji rezultatów dotyczących aktywności online. Jeśli uczniowie ze SPE osiągają w nich niepokojące wyniki, to mogą one wynikać z szerszej gamy wyzwań psychospołecznych i szkolnych, a nie być wyłącznie „kwestią internetu”.

Wnioski i rekomendacje

1. Uczniowie i uczennice ze SPE częściej angażują się w aktywności wskazujące na realizację potrzeb społecznych i „ekspozycyjnych” (np. poszukiwanie nowych znajomości i publikowanie treści o sobie i innych). W związku z tym warto realizować i wzmacniać działania dotyczące prywatności i granic ujawniania się w internecie. Ważne także będzie rozwijanie kompetencji relacyjnych (zarówno w kontekście online, jak i offline), np. w obszarze rozpoznawania manipulacji, presji rówieśniczej, sygnałów ryzyka w nowych znajomościach.
2. Młodzi ludzie ze SPE częściej doświadczają w sytuacjach online silnego niepokoju. Także w większym stopniu po takich wydarzeniach rozmawiają z kimś, z kim znają się tylko w sposób zapośredniczony internetem. Może to wskazywać na mniejszy dostęp do wsparcia twarzą w twarz lub większą łatwość w kontaktach online. Warto w związku z tym wzmacniać w szkołach działania ułatwiające młodym ludziom dostęp i korzystanie ze wsparcia (np. w formie prostych zasad, co zrobić, kiedy przydarza mi się coś niepokojącego, do kogo się zwrócić i w jaki sposób albo gdy wiem, że komuś innemu dzieje się coś złego). Dobrze jest także w realizowanych działaniach edukacyjnych i profilaktycznych realizować podejście wzmacniające u młodych ludzi zachowania ukierunkowane na poszukiwanie pomocy (*help seeking*).
3. Większe narażenie na przemoc tradycyjną i cyberprzemoc w grupie ze SPE jest zgodne z innymi danymi dotyczącymi tego zjawiska i potwierdza ryzyko multiwiktyimizacji. Wyższy wynik sprawstwa tradycyjnego w tej grupie sugerować może także częstsze występowania w tej grupie „bully-victim” – sprawców, którzy są także ofiarami (co wymaga dokładnego rozpoznania w kolejnych badaniach ze względu na trudną sytuację takich osób i częste problemy ze zdrowiem psychicznym). Istotne jest także dostrzeżenie i uwzględnianie wieloczynnikowego uwarunkowania wiktyimizacji w tej grupie, spośród których internet jest jedną z przyczyn. Inne badania także potwierdzają znaczący stopień współwystępowania i wzajemnych powiązań problemów w funkcjonowaniu online i offline. Biorąc pod uwagę również fakt, że w innych obszarach niezwiązanych z aktywnością online sytuacja uczniów ze SPE w wielu aspektach ujawniła się jako mniej korzystna w porównaniu z grupą rówieśników bez SPE, należy równolegle prowadzić dzia-

- łania zwiększające ich indywidualną odporność (np. uczenie bezpiecznych zachowań, wzmacnianie poczucia własnej wartości), jak również zasoby środowiskowe (wsparcie rówieśnicze, aktywizację świadków, zwiększanie świadomości kadry pedagogicznej, co do złożonej natury zjawiska przemocy i cyberprzemocy, w którą są zaangażowani młodzi ludzie ze SPE).
4. W grupie ze SPE bardziej widoczne są wskaźniki nadużywania internetu (np. napięcie w przypadku braku dostępu, trudności w relacjach, zaniedbywanie jedzenia/snu). Mogą wynikać z ogólnych trudności (np. z regulacją emocji, samotnością, relacjami rówieśniczymi), a nie „jedynie” z używaniem internetu. W edukacji medialnej warto przesunąć akcenty z bardzo ogólnego i nieoperacyjnego hasła „mniej ekranów” w stronę działań wzmacniających samoregulację i higienę funkcjonowania (np. jak dbać o własne zdrowie, jak rozpoznawać sygnały, kiedy przerwać aktywność online).
 5. Uczniowie, zwłaszcza ze SPE, relatywnie często używają GenSI do celów szkolnych i twórczych, ale także w bardziej ryzykowny sposób (np. do tworzenia deepfejków czy do rozmów o swoim dobrostanie). Między innymi dlatego warto pilnie włączyć *GenAI literacy* do edukacji medialnej, szczególnie w kontekście rozwijania potrzeby i umiejętności weryfikacji generowanych odpowiedzi używanych do ważnych życiowych kwestii (np. swojego zdrowia) oraz podejmowanych na ich podstawie decyzji.

Bibliografia

- Abregú-Crespo, R., Garriz-Luis, A., Ayora, M., Martín-Martínez, N., Cavone, V., Carrasco, M. Á., Fraguas, D., Martín-Babarro, J., Arango, C., Díaz-Caneja, C. M. (2024). School bullying in children and adolescents with neurodevelopmental and psychiatric conditions: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 8(2), 122-134. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(23\)00289-4](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(23)00289-4)
- Agarwal, S., Khattar, V. (2025). Use of Generative AI among High School Students. *Journal of Student Research*, 14(1). <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v14i1.8520>
- Almache, R., Guzmán, P., Regatto, R., Alvarado, S. (2025). Education and Equity: Challenges of Special Educational Needs (SEN) in Rural Ecuador. *Seminars in Medical Writing and Education*, 4, artykuł 467. <https://doi.org/10.56294/mw2025467>
- Alper, M., Alcorn, A. M., Harrison, K., Manganello, J. A., Romeo, R. R. (2025). Digital Media and Neurodevelopmental Differences. W: D. A. Christakis, L. Hale (red.), *Handbook of Children and Screens* (s. 55-60). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-69362-5_8

- Ågren, K., Kjellberg, A., Hemmingsson, H. (2020). Digital participation? Internet use among adolescents with and without intellectual disabilities: A comparative study. *New Media & Society*, 22(12), 2128-2145. <https://doi.org/10.1177/1461444819888398>
- Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakcı, Ö., Mariman, R. (2025). Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 122(26), artykuł e2422633122. <https://doi.org/10.1073/pnas.2422633122>
- Buchnat, M. (2019). *Percepcja klimatu szkoły przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach kształcenia a agresja i przemoc szkolna*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J., Palacios-Rodríguez, A., Guillén-Gámez, F. (2022). Digital Competence of university students with disabilities and factors that determine it: A descriptive, inferential and multivariate study. *Education and Information Technologies*, 28, 9417-9436. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11297-w>
- Chadwick, D., Quinn, S., Fullwood, C. (2017). Perceptions of the risks and benefits of Internet access and use by people with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 45, 21-31. <https://doi.org/10.1111/bld.12170>
- Chiner, E., Gómez-Puerta, M., Cardona-Moltó, M. (2017). Internet use, risks and online behaviour: The view of internet users with intellectual disabilities and their caregivers. *British Journal of Learning Disabilities*, 45, 190-197. <https://doi.org/10.1111/bld.12192>
- Didden, R., Scholte, R., Korzilius, H., De Moor, J., Vermeulen, A., O'Reilly, M., Lang, R., Lanciaioni, G. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 146-151. <https://doi.org/10.1080/17518420902971356>
- El-Asam, A., Colley-Chahal, L., Katz, A. (2023). Social Isolation and Online Relationship-Risk Encounters among Adolescents with Special Educational Needs. *Youth*, 3(2), 671-688. <https://doi.org/10.3390/youth3020044>
- Klarin J, Hoff, E., Larsson, A., Daukantaitė, D. (2024). Adolescents' use and perceived usefulness of generative AI for schoolwork: exploring their relationships with executive functioning and academic achievement. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 7, artykuł 1415782. <https://doi.org/10.3389/frai.2024.1415782>
- Krzyżak-Szymańska, E. (2019). *Charakterystyka zjawiska problemowego używania internetu oraz telefonu komórkowego przez młodzież uczącą się z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim* [Raport końcowy]. Krajowe Biuro do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., Ólafsson, K. (2011). *EU kids online: Final report*. EU Kids Online, London School of Economics and Political Science. <http://eprints.lse.ac.uk/39351/>

12. Szczególni użytkownicy internetu – co zmieniają specjalne potrzeby edukacyjne?

- Livingstone, S., Stoilova, M., Nandagiri, R. (2019). *Children's data and privacy online: Growing up in a digital age: An evidence review*. London School of Economics and Political Science.
- Martínez-Cao, C., Gómez, L. E., Alcedo, M. Á., Monsalve, A. (2021). Systematic Review of Bullying and Cyberbullying in Young People with Intellectual Disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 56(1), 3-17. <https://www.jstor.org/stable/27077943>
- McNicholl, A., Casey, H., Desmond, D., Gallagher, P. (2021). The impact of assistive technology use for students with disabilities in higher education: A systematic review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 16, 130-143. <https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1642395>
- Newman, L., Browne-Yung, K., Raghavendra, P., Wood, D., Grace, E. (2017). Applying a critical approach to investigate barriers to digital inclusion and online social networking among young people with disabilities. *Information Systems Journal*, 27(5), 559-588. <https://doi.org/10.1111/isj.12106>
- Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 lipca 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach Dz.U. 2023 poz. 1798. (2023) (Polska).
- Pinquart, M. (2017). Systematic Review: Bullying Involvement of Children With and Without Chronic Physical Illness and/or Physical/Sensory Disability—a Meta-Analytic Comparison With Healthy/Nondisabled Peers. *Journal of Pediatric Psychology*, 42(3), 245-259. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsw081>
- Plichta, P. (2017). *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Plichta, P. (2026). Cyfrowa inkluzja osób z niepełnosprawnością intelektualną – diagnoza, wyzwania, propozycje rozwiązań. W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz, A. Witusik, A. Mosiołek (red.), *Niepełnosprawność intelektualna. Między dyskursem medycznym a społecznym (T. 2), Niepełnosprawność intelektualna w dyskursach społecznych* (s. 682-715). Wydawnictwo Continuo.
- Plichta, P., Pyżalski, J., Barlińska, J. (2018). Cyberprzemoc a kreowanie własnego wizerunku w Internecie – co w ich mechanizmach zmienia niepełnosprawność młodych dorosłych osób? *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 20, 101-122. <https://doi.org/10.14746/ikps.2018.20.05>
- Prince, T., Mulgrew, K. E., Driver, C., Mills, L., Loza, J., Hermens, D. F. (2024). Appearance-related cyberbullying and its association with the desire to alter physical appearance among adolescent females. *Journal of Eating Disorders*, 12(1), artykuł 125. <https://doi.org/10.1186/s40337-024-01083-z>

- Robinson, L., Cotten, S. R., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., Schulz, J., Hale, T. M., Stern, M. J. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5), 569-582. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1012532>
- Wells, M., Mitchell, K. (2014). Patterns of Internet Use and Risk of Online Victimization for Youth With and Without Disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(3), 204-213. <https://doi.org/10.1177/0022466913479141>
- World Health Organization, United Nations Children's Fund (UNICEF). (2022). *Global report on assistive technology*. World Health Organization and UNICEF.
- Zhai, C., Wibowo, S., Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 11, artykuł 28. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>



Summary

Polish EU Kids Online 2026 survey. Towards new challenges.
A representative survey of Polish schoolchildren aged 10–16

The data presented in this report were gathered within the Polish component of the EU Kids Online (EUKO) international comparative survey conducted in 2025. The study is based on common methodological principles of the EU Kids Online Network.

More information: <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online>.

The study was carried out in 80 randomly selected primary and secondary schools using a multistage sampling design (schools and then classes), based on the national School Information System database. The survey was administered in classrooms by trained interviewers using a paper questionnaire (PAPI). After data cleaning, the final Polish sample included $N = 1502$ students aged 10–16 years ($M = 13.39$; $SD = 1.76$). In the subsample, including only boys and girls ($N = 1417$), 47% were boys and 53% were girls. Additionally, 1.7% of the total sample identified as non-binary and 3.9% preferred not to report their gender.

The Polish part of the EU Kids Online 2026 study was conducted by Jacek Pyżalski, PhD (coordinator), Adam Mickiewicz University in Poznań (AMU), Łukasz Tomczyk, PhD, Jagiellonian University (JU), and Piotr Plichta, PhD, University of Wrocław (UWr).

Selected findings:

- Internet access was widespread, with over 80% of young people aged 10–16 who reported having access to the internet all the time or most of the time when they needed it.
- Smartphones clearly dominated as the main way of connecting to the Internet. 95% of respondents connected to the internet via a mobile phone/smartphone daily or several times a day, whereas only a little over one third used a desktop or laptop that frequently. For many young people, smartphone-based mobile access is now the primary or even exclusive way of being online.
- Generative artificial intelligence was widely used, but usually in a limited way. Almost 8 in 10 respondents had used generative AI in the past month, yet most used it for a single purpose.
- Self-assessment concerning digital skills was relatively high. 57.0% of respondents stated that they were definitely capable of securing their device, with this percentage standing at 61.9% among 14–16-year-olds and 52.3% among 10–13-year-olds. Older students were also more likely than younger ones to declare full familiarity with using the cloud (34.4% vs. 19.4%) and incognito mode (37.8% vs. 21.2%).
- The results of the digital knowledge test were low. 62.9% of respondents scored only 0–2 points on the six-point test, including 12.5% who did not score a single point. Only 14.5% of respondents achieved a score of at least 4 points, and the maximum score was achieved by a marginal number (1.3%), indicating a limited understanding of how information and content function in the digital environment.
- Teachers' instruction concerning digital education occurred most often with moderate regularity. Students reported receiving teacher guidance on how to use the internet safely (frequently by 23.8% or very frequently by 17.0%). In contrast, limiting time online was much less common, as 41.0% of respondents indicated that the school never did so.
- Attitudes toward social media regulation (age limit) were rather critical. Regarding the statement that such regulation would increase online safety, negative responses predominated (over 55%), and regarding the statement that it would facilitate participation in online discussions, negative responses also prevailed (over 56%). At the same time, over 42% of respondents believed that it could make it harder to stay in touch with friends.

- Exposure to high-risk or harmful content (such as self-harm, suicide methods, violent images, or risky online challenges) was significant. For example, 40.5% of young respondents saw content about self-harm, and over 30% encountered suicide-related content at least once in the previous year.
- Exposure to online hate speech was widespread. 62.4% of respondents encountered hateful or degrading content targeting specific groups at least once in the previous year, while 37.6% reported no exposure of this kind. Over 30% of young people reported encountering hate speech at least monthly or more often, including 9.5% weekly, 6.6% daily or almost daily, and 4.3% several times a day. Most exposure to hate speech was unintentional.
- More than one in four adolescents aged 12–16 reported receiving sexual messages. 26.1% indicated that they had received sexual messages at least once during the 12 months preceding the survey. Exposure was mostly occasional: 16.4% of respondents reported receiving such messages a few times, 9.7% at least monthly or more often (3.9% monthly, 2.5% weekly, and 3.3% daily or almost daily).
- Conversations with parents or caregivers about troubling issues were assessed as relatively easy to conduct for most young people. 75.4% reported that such conversations were either very easy (35.6%) or fairly easy (39.8%), while 24.6% described them as fairly difficult (15.9%) or very difficult (8.7%).
- In case of most online activities, full parental permission was the dominant pattern, although some activities were more restricted than others. 82.7% said they were always allowed to use video calls, 82.6% could always use generative AI, 82.4% could always play games with others, 80.6% could always use social media, and 80.3% could always choose videos to watch online. By contrast, only 54.2% could always use live video streaming and 44.5% could always share their location, making these the most restricted activities in the whole sample.
- Compared with their peers without SPE (special educational needs), young people with SPE were more active in several online activities beyond routine communication. For example, 34.0% vs. 19.0% searched for new friendships at least weekly, 36.7% vs. 23.4% commented on posts daily or several times a day, 32.6% vs. 20.0% shared information about themselves publicly

Summary

at least weekly, and 40.4% vs. 14.8% bought or sold things online at least weekly.

- Young people with SPE more often described the Internet as a space of safety, openness, and self-expression. 36.5% vs. 29.5% said they felt safe online, 31.0% vs. 20.7% said it was easier to be themselves online than face to face, 30.5% vs. 19.2% said they talked online about different things than they did offline, 13.8% vs. 7.8% said they discussed personal matters online that they did not discuss face to face, and 23.0% vs. 15.4% said they felt strong online.

Grafika na okładce: www.freepik.com

Projekt okładki: Helena Oszmiańska

Redaktor: Marzena Urbańczyk

Redaktor techniczny i DTP: Marcin Tyma

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl



9 788323 245308

ISBN 978-83-232-4530-8 (PDF)