



Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków



Raport z badań

w ramach projektu *Zdrowie psychiczne młodych cyfrowych*

Maciej Dębski, Jacek Pyżalski, Judyta Borchet, Halszka Witkowska



Recenzja naukowa:

prof. UAM dr hab. Agnieszka Iwanicka

Wydawca:

Fundacja Dbam o Mój Zasięg

ul. Wyzwolenia 17c/3

80-537 Gdańsk

www.dbamomojzasieg.pl

opracowanie graficzne: Joanna Kurowska

korekta językowa: Mirosława Grabowska

ISBN: 978-83-66186-04-0

organizatorzy



partnerzy



Stowarzyszenie
Polskie Towarzystwo
Suicydologiczne



Zasady cytowania: Dębski M., Pyżalski J. Borchet J., & Witkowska H. *Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków. Raport z badań.* Fundacja Dbam o Mój Zasięg. Gdańsk 2025.



Publikacja jest dostępna na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa - Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)
(link do licencji: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.pl>)

Spis treści

↓ Przedmowa do raportu	4	Część 1	
Od zespołu badawczego	6	Wybrane wskaźniki dobrostanu i zdrowia psychicznego	30
O badaniu – informacje wstępne	8	Judyta Borchet	
O badaniu – populacja i próba, procedura badawcza	9	Część 2	
O badaniu – narzędzia kwestionariuszowe zastosowane w badaniu	10	Spirala bierności i dynamika ryzyka –	
O badaniu – aspekty etyczne	12	perspektywa problematycznego używania internetu	56
O badaniu – opis próby	14	przez polskich nastolatków	
Dobre i złe wiadomości – życie online i offline		Maciej Dębski	
a zdrowie psychiczne polskich nastolatków –		Część 3	
podsumowanie wyników	18	Korzystanie z mediów cyfrowych	85
		Jacek Pyżalski	
		Część 4	
		Zachowania samobójcze, samookaleczenia i wsparcie	
		rówieśnicze w kryzysie suicydalnym	102
		Halszka Witkowska	
		Część 5	
		Podsumowanie wyników, najważniejsze zależności	128
		Rekomendacje	143
		Informacje o autorach	155



Przedmowa do raportu

.

Żyjemy w epoce, w której cyfrowa rzeczywistość przenika niemal każdy obszar naszego życia – edukację, pracę, relacje społeczne, a nawet sposób, w jaki definiujemy samych siebie. Technologia przestała być jedynie narzędziem. Stała się przestrzenią, w której żyjemy, komunikujemy się i budujemy tożsamość. W tym dynamicznym, pełnym możliwości, ale i wyzwań świecie, szczególnego znaczenia nabiera pytanie o odporność – o to, jak młodzi ludzie radzą sobie z presją informacji, natłokiem bodźców, potrzebą bycia „zawsze online” i równoczesnym pragnieniem autentycznych więzi.

Raport *Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków*, przygotowany przez **fundację Dbam o Mój Zasięg** we współpracy z **Bankiem Gospodarstwa Krajowego**, jest próbą zrozumienia tego zjawiska. Powstał w ramach projektu „**Zrównoważona cyfryzacja**”, w którym stawiamy sobie za cel tworzenie bezpiecznego, inkluzywnego i zrównoważonego ekosystemu cyfrowego – takiego, który służy rozwojowi człowieka i społeczeństwa, a nie odwrotnie.

W świecie, w którym zmiana technologiczna zachodzi szybciej niż kiedykolwiek wcześniej, potrzebujemy nie tylko nowych kompetencji, ale także nowego rodzaju odporności. Nie chodzi jedynie o umiejętność obsługi narzędzi cyfrowych, lecz o zdolność do zachowania równowagi, krytycznego myślenia, empatii i samoświadomości. Młodzi ludzie – pokolenie cyfrowych tubylców – dorastają w rzeczywistości, w której granice między światem realnym a wirtualnym praktycznie zanikły. Ich wyzwania są inne niż te, które znały poprzednie generacje, ale nie mniej ważne.

Dzięki danym, analizom i wnioskom zawartym w tym raporcie możemy lepiej zrozumieć, jak młodzież postrzega swoją obecność w sieci, jakie emocje towarzyszą jej codziennemu korzystaniu z mediów cyfrowych, a także, jakie czynniki sprzyjają budowaniu odporności psychicznej, emocjonalnej i społecznej. To wiedza niezbędna zarówno dla rodziców i nauczycieli, jak i dla instytucji publicznych oraz biznesu – dla każdego, kto ma wpływ na kształtowanie środowiska, w którym dorastają młodzi ludzie.





Bank Gospodarstwa Krajowego jako polski bank rozwoju, od lat wspiera inicjatywy, które służą zrównoważonemu rozwojowi Polski. Rozumiemy, że rozwój gospodarczy to nie tylko inwestycje w infrastrukturę czy przedsiębiorczość, lecz także inwestycje w kapitał społeczny: w ludzi, ich kompetencje, dobrostan i bezpieczeństwo. Dlatego z dumą angażujemy się w działania, które pomagają budować odpowiedzialne społeczeństwo cyfrowe. Wierzymy, że zrównoważona cyfryzacja to nie hasło, lecz konieczność – warunek przyszłości, w której technologia wspiera człowieka, a nie nim rządzi.

Partnerstwo z fundacją Dbam o Mój Zasięg to dla nas naturalny krok w stronę realizacji tej misji. Fundacja od lat z pasją i konsekwencją prowadzi działania edukacyjne, badawcze i profilaktyczne, które uczą świadomego korzystania z technologii. Wspólnie dzielimy przekonanie, że o cyfrowej przyszłości nie można mówić bez rozmowy o człowieku – jego emocjach, relacjach, potrzebach i granicach.

Raport, który trzymacie Państwo w rękach, to nie tylko diagnoza, ale również zaproszenie do refleksji i działania. Pokazuje on, że cyfrowa odporność nie rodzi się przypadkiem – wymaga wsparcia, edukacji, mądrych decyzji i współpracy. Każdy z nas – rodzic, nauczyciel, pracodawca, przedstawiciel instytucji publicznej czy firmy – ma do odegrania ważną rolę w budowaniu świata, w którym młodzi ludzie potrafią korzystać z technologii w sposób świadomy, bezpieczny i zrównoważony.

Wierzymy, że raport *Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków* stanie się nie tylko źródłem wiedzy, ale również impulsem do podejmowania konkretnych działań w szkołach, w społecznościach lokalnych, w organizacjach i w biznesie. Bo prawdziwie zrównoważona cyfryzacja zaczyna się od człowieka – od jego wrażliwości, siły i odpowiedzialności.

Bank Gospodarstwa Krajowego

Od zespołu badawczego

Przekazujemy Państwu raport z badań **Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków**, opracowany w ramach projektu badawczego „Zdrowie psychiczne młodych cyfrowych”. Zawarte w nim treści mają wspierać rzetelną publiczną debatę nad tym, w jaki sposób technologie są zarówno w pozytywny, jak i negatywny sposób powiązane ze zdrowiem psychicznym młodych ludzi. Koncentrujemy się na czynnikach ryzyka, a także na takim korzystaniu z cyfrowych technologii, które wzmacnia zdrowie psychiczne, buduje relacje i poszerza ich możliwości.

W raporcie prezentujemy wieloaspektowe spojrzenie na sposób, w jaki młodzież korzysta z internetu i cyfrowych narzędzi ekranowych. Ważnym aspektem jest tu przede wszystkim zwrócenie uwagi nie tylko na zdrowie psychiczne, ale także na zachowania samobójcze występujące wśród młodzieży, co do tej pory nie było szczególnie rozwinięte w badaniach z tego zakresu. Uzyskane w naszym badaniu wyniki są w wielu obszarach nieoczywiste i wskazują na to, że stereotypowe przekonania dotyczące młodych ludzi i mediów cyfrowych są często nietrafne i nieprawdziwe, a często opierają się na nieuzasadnionych uproszczeniach.

W niektórych obszarach wyniki mogą budzić niepokój, w związku z tym wymagają uważnej, ale jednocześnie mądrej reakcji edukacyjnej i profilaktycznej. Równolegle w raporcie można odnaleźć pozytywne informacje o praktykach cyfrowych, które budują kompetencje, wzmacniają więzi i poczucie sprawczości. Te wyniki wskazują, że warto częściej ufać młodzieży, ale nie należy tracić przy tym czujności i bieżącego zainteresowania ich środowiskiem. **Przy mądrym, wspierającym towarzyszeniu osób dorosłych, pozytywne wykorzystanie mediów cyfrowych może realnie chronić zdrowie psychiczne nastolatków** — pomagać w szukaniu wsparcia, regulowaniu emocji, rozwijać zainteresowania i wzmacniać poczucie przynależności.





W naszym raporcie wyraźnie pokazujemy powiązanie funkcjonowania online i offline w kontekście uwzględnionych przez nas wskaźników zdrowia psychicznego. Nie jest jednak tak, jak często się wskazuje, że to tylko wykorzystanie mediów ma wpływ na zdrowie psychiczne. Daje się też zauważyć odwrotna zależność – różne problemy zdrowia psychicznego mogą się przekładać na sposób korzystania przez młodych ludzi z mediów cyfrowych. Uważamy, że badania, takie jak nasze, są potrzebne nie po to, by budować apokaliptyczne wizje, lecz by lepiej rozumieć i mądrzej działać w obszarze edukacji i profilaktyki.

Istotnym elementem raportu jest także ujęta w nim problematyka zachowań samobójczych, zarówno w kontekście tego, jak często młodzi ludzie mierzą się z kryzysem suicydalnym, jak i mają za sobą doświadczenie próby samobójczej. To pierwsze polskie badanie pokazujące zachowania samobójcze nastolatków tak w aspekcie przemocy, jak i korzystania z internetu.

Po zapoznaniu się z tym raportem, odbiorca może zyskać konkretną wiedzę na temat obszarów ryzyka i czynników chroniących. Można na jej podstawie decydować, gdzie i jak warto prowadzić działania profilaktyczne i wzmacniać kompetencje cyfrowe, a gdzie konieczne jest szybkie wsparcie specjalistów. Zebrany materiał dostarcza podstaw do planowania edukacji medialnej w szkołach oraz w środowisku domowym. Jednocześnie stanowi punkt wyjścia do podjęcia działań w obszarze ochrony zdrowia psychicznego — od profilaktyki i wczesnej interwencji po sensowne interwencje tam, gdzie są potrzebne.

Traktujemy ten raport jako potencjalny punkt wyjścia do wspólnych działań szkół, rodzin, instytucji ochrony zdrowia, a także organizacji społecznych. Na podstawie uzyskanych wyników, przygotowujemy materiały edukacyjne w postaci scenariuszy zajęć edukacyjnych dla uczniów, rodziców i nauczycieli, infografik, prezentacji oraz cyklu kampanii społecznych. Naszym celem jest dostarczenie praktycznych narzędzi, które pomogą przekuć wiedzę w codzienne i mądre wsparcie.

Dziękujemy wszystkim osobom i instytucjom, które przyczyniły się do powstania tego projektu, oraz każdemu i każdej z młodych osób, które podzieliły się swoim doświadczeniem. Zapraszamy do lektury — i do współtworzenia mostów, które łączą świat online i offline z troską o dobre funkcjonowanie młodych ludzi.

dr Maciej Dębski
prof. UAM dr hab. Jacek Pyżalski
dr Judyta Borchet
dr Halszka Witkowska



O badaniu – informacje wstępne

.

Projekt badawczy „Zdrowie psychiczne młodych cyfrowych” powstał z potrzeby lepszego zrozumienia, jak naprawdę czują się młodzi użytkownicy internetu i w jaki sposób ich codzienne nawyki cyfrowe łączą się z samopoczuciem, funkcjonowaniem offline oraz z wybranymi wskaźnikami zdrowia psychicznego, relacjami, zachowaniami samobójczymi i poczuciem bezpieczeństwa.

Do udziału w projekcie zaproszono uczniów klas siódmych szkół podstawowych oraz klas trzecich szkół ponadpodstawowych (liceów, techników, szkół branżowych). Taki dobór próby pozwolił na przyjrzenie się różnicom w obszarze badanych kwestii w dwóch grupach młodych ludzi znajdujących się w znacząco innej fazie rozwoju. Stworzyło to możliwość analizy różnic, jakie występują w tych grupach w zakresie potrzeb dotyczących edukacji medialnej oraz profilaktyki problemów zdrowia psychicznego.



Cały proces analizy i gromadzenia danych zaprojektowano tak, by był dla uczestników bezpieczny, a przede wszystkim zrozumiały. Badanie przeprowadzono dbając o anonimowość, a udział w nim był całkowicie dobrowolny. Naszym priorytetem było podmiotowe traktowanie młodych ludzi. Wyniki staraliśmy się przekazać, kierując się odpowiednim namysłem oraz – na dalszym etapie – unikając stygmatyzujących interpretacji zebranego materiału badawczego. Założenia metodologiczne badań opracowano w okresie od listopada 2024 do lutego 2025 roku. W marcu zaaprobowała je Komisja ds. Etyki Badań Naukowych Uniwersytetu Gdańskiego (numer decyzji 17/2025/WNS), a od kwietnia do czerwca 2025 roku wylosowano próbę badawczą i zebrano dane w terenie.

Treści zamieszczone w raporcie odpowiadają na zasadnicze pytania: **jak młodzi dziś korzystają z sieci, jaka jest ich aktywność offline i jak te kwestie wiążą się z szeroką paletą wskaźników zdrowia psychicznego.** Ponadto, opisują wzory używania internetu, smartfonów i mediów społecznościowych, pokazując, które praktyki współwystępują z lepszym dobrostanem, a które idą w parze z gorszym nastrojem, samotnością czy doświadczeniem kryzysów. Wyniki badań przedstawione w raporcie rzucają również światło na codzienność uczniów w domu, w klasie i w grupie rówieśniczej. Pokazują także to, o czym młodzi często nie chcą mówić: między innymi takie problemy, jak przemoc domowa, dręczenie w szkole, czy zachowania samobójcze. W opublikowanym raporcie zebrano w jednym miejscu to, co często widzimy w sposób izolowany – czas spędzany online, typy aktywności w przestrzeni internetowej, symptomy problematycznego używania internetu, doświadczenia cyberprzemocy, kontakt ze szkodliwymi treściami i zachowania ryzykowne, dobrostan, samotność, objawy lękowe i depresyjne, zachowania samobójcze, ale też zaangażowanie społeczne oraz kulturalne w formie offline i online.

O badaniu – populacja i próba, procedura badawcza



Badaniami objęto dwie grupy młodzieży – uczniów siódmych klas szkół podstawowych oraz uczniów uczęszczających do trzecich klas szkół ponadpodstawowych (licea ogólnokształcące, technika, szkoły branżowe). Powyższy schemat doboru został skonstruowany w taki sposób, aby otrzymać reprezentatywną próbę uczniów szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych. W tym celu zastosowano schemat losowania wielostopniowego. W pierwszym etapie doboru wylosowane zostały szkoły podstawowe i ponadpodstawowe, w tym zespoły szkół. Odbychał się on przy pomocy proporcjonalnego schematu doboru w warstwach. Warstwy te zostały zdefiniowane przez województwo, rodzaj lokalizacji: wieś, miasta i miasto wojewódzkie. Operatem losowania był aktualny wykaz szkół. Losowanie placówek zrealizowano przy wykorzystaniu schematu doboru systematycznego w warstwach z prawdopodobieństwem proporcjonalnym do oszacowanej wielkości populacji. W kolejnym kroku, w każdej z wybranych placówek, wylosowano klasy. Badaniem audytoryjnym (przeprowadzonym w pracowni komputerowej) za pomocą ankiety internetowej objęto łącznie w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych 155 klas.

W zrealizowanej próbie proporcja szkół ponadpodstawowych w zestawieniu z populacją ogólną (w kontekście proporcji uczniów uczęszczających do poszczególnych szkół) jest zachwiania. Występuje nadreprezentacja osób uczęszczających do szkół zawodowych a niższy jest odsetek tych, którzy uczęszczają do liceów. Po sprawdzeniu średnich i rozkładów najważniejszych dla badania zmiennych w poszczególnych podgrupach uczniów szkół ponadpodstawowych, które wykazało w większości przypadków brak istotnych

statystycznie różnic, zdecydowano się, w ramach tego raportu, na łączne analizy wyników respondentów ze szkół ponadpodstawowych jako jednej grupy. Z tego względu większość przedstawionych zestawień dotyczy porównania dwóch grup – uczniów siódmych klas szkół podstawowych i trzecich klas uczniów szkół ponadpodstawowych oraz osób, które określiły swoją płeć (kobieta/mężczyzna) – ale zawsze osobno w ramach dwóch typów szkół.

Podstawowa próba analityczna liczyła **N = 1818**.

Badanie zostało realizowane metodą ankiety audytoryjnej CAWI (wersja zdigitalizowana narzędzi wypełniana w pracowni komputerowej szkoły). Badanie rozpoczynał i prowadził ankieter z firmy badawczej. Wszyscy ankieterzy zostali przeszkoleni w zakresie prawidłowego i zgodnego z zasadami etyki prowadzenia badań terenowych, jak również usystematyzowania i ujednolicenia mechanizmów wspierania respondentów z różnymi trudnościami w procesie wypełniania kwestionariusza. Uczniowie w instrukcji otrzymali zapewnienie o pełnej anonimowości badań, zarówno dotyczącej pojedynczych uczniów, jak również konkretnej klasy/szkoły.

Zgodę na badania w szkołach każdorazowo wydawał dyrektor/ka placówki. Ich zadaniem była również prezentacja informacji na temat badania (na podstawie materiałów informacyjnych przygotowanych przez zespół badawczy) wśród uczniów i rodziców, kontakt z rodzicami oraz zebranie od nich czynnej zgody na udział dziecka w badaniu. Respondenci, którzy nie uzyskali takiej zgody lub sami nie wyrazili zgody, nie brali udziału w badaniu.

O badaniu – narzędzia kwestionariuszowe zastosowane w badaniu

W procesie konstrukcji zestawu narzędzi badawczych postanowiono w pewnym zakresie skorzystać z narzędzi wykorzystywanych wcześniej w innych znaczących badaniach.

Należały do nich:

- 1 Subiektywne wskaźniki jakości życia:** samopoczucie w dniu wypełniania kwestionariusza, samopoczucie w tygodniu poprzedzającym badanie, ogólna samoocena stanu zdrowia, postrzegany stan zdrowia w odniesieniu do rówieśników, postrzegany stan zdrowia w odniesieniu do roku przed badaniem (Czapiński i Panek, 2015).
- 2 Ocena zadowolenia ze swoich rodziców, z sytuacji finansowej własnej rodziny, z kolegów, przyjaciół, szkoły, nauczycieli, ze swoich stopni i osiągnięć w szkole, z warunków zamieszkania, z miejsca zamieszkania, ze swojego zdrowia, ze sposobu spędzania wolnego czasu** (Czapiński i Panek, 2015). W badaniu „Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków” dodatkowo w zmodyfikowany sposób zapytaliśmy jeszcze o te same obszary życia w kontekście tego, jak są one ważne dla osób badanych, żeby sprawdzić luki w jakości życia.
- 3 Czas spędzany online** – zmodyfikowana polska wersja kwestionariusza międzynarodowego badania EU Kids Online (Pyżalski i in., 2019).
- 4 Sytuacja społeczno-ekonomiczna rodziny** – polska wersja kwestionariusza z badania ySkills (Pyżalski, 2021, dostępna na stronie ySkills.eu).
- 5 Skala Poczucia Samotności De Jong Gierveld** (DJGLS, De Jong-Gierveld, J., van Tilburg, 1999; polska adaptacja testu – Grygiel i in., 2013).
- 6 Impulsywne używanie internetu / ryzyko e-uzależnienia** – (Meerkerk i in., 2009, polska adaptacja – Biechowska i in., 2012).
- 7 Kwestionariusz Revised Child Anxiety and Depression Scale** (RCADS'Chorpita i in., 2000; polska adaptacja – Skoczeń i in., 2019) = pomiar nasilenia objawów zaburzeń lękowych oraz depresyjnych.

W pozostałych przypadkach pytania odrębne i pytania tworzące skale badawcze są autorstwa członków zespołu badawczego:

1 Skala funkcjonowania online i offline (Pyżalski, 2025)

2 Skala pasywnego korzystania z internetu (Dębski, 2025)

W narzędziach badawczych umieszczono pytania kontrolne, tzw. *attention check*, których celem było wychwycenie automatycznego, bezrefleksyjnego wypełniania ankiety (zob. Silber i in., 2019). Przykładowo, w wybranych miejscach w kwestionariuszu pojawiały się zdania proszące o zaznaczenie określonej odpowiedzi (np. „Upewniamy się, czy wypełniasz kwestionariusz uważnie, zaznacz odpowiedź rzadko”). Posługiwanie się taką metodą pozwoliło zadbać o jakość danych, gdyż wykluczono z analizy rekordy o ograniczonej wiarygodności.



Zgodnie z wymogami Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Uniwersytetu Gdańskiego do większości pytań dodano opcje „nie wiem” oraz „wolę nie odpowiadać”. Na etapie opracowywania wyników ankiety odpowiedzi te wykluczono z analizy badawczej i potraktowano jako ukryte braki danych (*missing*), tak aby nie zniekształcały rozkładów i zależności statystycznych.

Konsekwencją takiego postępowania jest często różna podstawa procentowania (ogólne N) widoczna na niektórych wykresach i w tabelach raportu — dla każdego wskaźnika prezentowano procenty liczone wyłącznie na bazie **ważnych odpowiedzi**, co może powodować, że N może być w zakresie poszczególnych pytań niższe niż liczebność całej próby przyjętej do analizy, tj. 1818 osób.



O badaniu – aspekty etyczne

Cały proces badawczy został zaplanowany i zrealizowany w sposób zapewniający poszanowanie podmiotowości i praw małoletnich respondentów.

Aby uczeń mógł wziąć udział w badaniu wymagana była czynna zgoda rodziców/opiekunów prawnych, uzyskana przez szkołę (papierowo lub elektronicznie) we współpracy z ankierem. Po zebraniu zgód dyrekcja oraz wychowawca wskazywali osoby uprawnione do udziału. Dokumenty zawierające zgody rodziców/opiekunów gromadzili i archiwizowali wychowawcy. W przypadku wersji cyfrowej wystarczał zwrotny e-mail rodzica/opiekuna na list zawierający informację o badaniu z jednoznaczną formułą „Wyrażam zgodę” i podpisem.

Dobrowolność uczestnictwa była podkreślana dwutorowo: po pierwsze – uczeń miał możliwość odmowy udziału niezależnie od tego, czy jego rodzic wyraził zgodę; po drugie – wycofanie się było możliwe na każdym etapie badania, bez podawania przyczyny. Ankieter informował o tym wszystkich uczniów w sali komputerowej przed rozpoczęciem wypełniania ankiety, zgodnie z instrukcją realizacyjną. Co więcej, także po zakończeniu wypełniania formularza uczniowie mogli poprosić o usunięcie swoich odpowiedzi – rozwiązanie to oparto na indywidualnym tokenie przypisanym do kwestionariusza, dzięki czemu badacz mógł odszukać i skasować wpis w terminie późniejszym. Ograniczeniem była wyłącznie krótka „okienkowa” dostępność tej procedury bezpośrednio po sesji klasowej (do momentu opuszczenia sali przez ankiera).

Priorytetowo potraktowano poufność i anonimowość. W całym procesie nie zbierano danych osobowych uczestników; badanie miało charakter anonimowy, a zastosowana technika (CAWI w pracowniach komputerowych) nie wymagała przetwarzania adresów IP. Dzięki temu usunięto ryzyko identyfikacji osoby na podstawie udzielonych przez nią odpowiedzi. Zasady te pozostają w zgodzie ze standardami metodologicznymi i etycznymi branży badań (International Chamber of Commerce [ICC] & ESOMAR, 2025).

Bezpieczeństwo i przechowywanie danych zapewniono poprzez wykorzystanie oprogramowania LimeSurvey, dostęp zabezpieczony tokenami oraz szyfrowanie transmisji (certyfikat SSL). Brak przetwarzania danych osobowych dodatkowo ograniczał ryzyko naruszeń prywatności. Dostęp do ankiety był możliwy wyłącznie po autoryzacji, a zebrane rekordy podlegały opisanym wyżej procedurom usuwania na wniosek osób badanych. Decyzja o dalszym wykorzystaniu materiału empirycznego pozostaje podporządkowana zasadom anonimizacji, ograniczenia dostępu i zachowania integralności danych, tak aby wtórne analizy nie naruszały bezpieczeństwa uczestników i nie podważały udzielonych im gwarancji poufności.



W czasie realizacji badania w szkole musiała być dostępna co najmniej jedna osoba kompetentna do udzielenia pomocy (psycholog lub pedagog szkolny, wychowawca lub inna osoba wyznaczona przez dyrektora). Ankieterzy byli zobowiązani do zachowania spokoju, empatii i uważności na niepokojące sygnały, bez podejmowania działań terapeutycznych. W sytuacjach wymagających interwencji (np. silne emocje, prośba o rozmowę/ pomoc, inne alarmujące zachowania) mieli niezwłocznie powiadomić osobę wyznaczoną do wsparcia. Na potrzeby wzmocnienia bezpieczeństwa uczniów przygotowano procedurę reagowania i wsparcia psychologicznego. Na końcu narzędzia badawczego przedstawiono informacje i dane adresowe instytucji pomocowych udzielających wsparcia w formie telefonu zaufania, stosując następującą formułę:

Dziękujemy za Twój udział w badaniu. Pamiętaj, że jeśli, któreś z pytań wywołało u Ciebie trudne emocje, lub poruszyło problem, z którym właśnie się mierzysz, zgłoś się do szkolnego pedagoga lub psychologa i porozmawiaj z nim o swoich problemach. Jeśli szkolny pedagog jest w Twojej szkole niedostępny, opowiedz o swojej sytuacji nauczycielowi. Pamiętaj też, że możesz skorzystać z bezpłatnego i anonimowego telefonu zaufania 116 111 lub 800 121 212. Jeśli Ty lub osoba, którą znasz przechodzi kryzys samobójczy wejdź na stronę: www.zwjr.pl

Po zakończeniu badania i wstępnej analizie danych do wszystkich szkół wysłano komunikat z podziękowaniem za udział w badaniu oraz informacją, że wśród uczniów są osoby mierzące się z myślami samobójczymi i z doświadczeniem przebytej próby samobójczej (ok. 21% w szkołach ponadpodstawowych i 15% w podstawowych). W związku z tym zaproponowano natychmiastowe, bezpłatne formy wsparcia – udział kadry w szkoleniach z zapobiegania samobójstwom, możliwość konsultacji specjalistycznych dla nauczycieli i rodziców, zgłoszenie szkoły do programu profilaktycznego, przeprowadzenie lekcji o wsparciu rówieśniczym i kryzysie psychicznym (z gotowymi materiałami), upowszechnienie poradników i plakatów pomocowych oraz zapoznanie się ze standardami postępowania dla nauczycieli i szkolnych specjalistów. W liście podano, gdzie znaleźć materiały oraz wskazano kontakt do ekspertów w razie potrzeby. Wszystkie materiały oraz formy wsparcia, o których poinformowano, są bezpłatne.

Celem wysłania takiego listu było szybkie przekazanie narzędzi, procedur i ścieżek wsparcia, co miało minimalizować ryzyko eskalacji kryzysów, ułatwić wczesną identyfikację zagrożeń i wzmocnić gotowość szkoły do reagowania. Dzięki wskazaniu konkretnych, bezpłatnych działań każda placówka mogła natychmiast wdrożyć adekwatne kroki — od edukacji kadry po informowanie uczniów i rodziców o miejscach, gdzie mogą uzyskać pomoc — bez barier organizacyjnych czy finansowych. Wysyłka listu nie podważała poufności danych ani anonimowości uczestników badania.

O badaniu – opis próby

Struktura próby odzwierciedlała dwa poziomy edukacji i kilka typów szkół. Co trzeci respondent (32%) w trakcie realizacji badania uczęszczał do siódmej klasy szkoły podstawowej (581 osób), pozostała część (68%) to uczniowie trzecich klas szkół ponadpodstawowych (1237 osób).



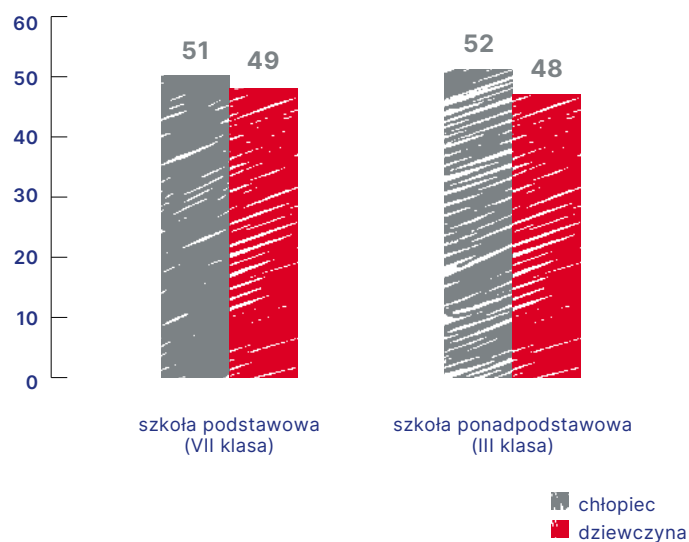
W ramach kategorii „szkoła ponadpodstawowa” – 38% stanowili uczniowie liceów ogólnokształcących (467 osób). 39% – uczniowie techników (484 uczniów), a 23% – uczniowie szkół branżowych (286 osób). Połączenie różnych typów szkół ponadpodstawowych w jedną kategorię „szkoła ponadpodstawowa” sprawiło, że można rzetelnie porównywać młodszą i starszą grupę uczniów oraz kontrolować ewentualne różnice między typami kształcenia w trzecich klasach szkół ponadpodstawowych.

Prawie połowa uczniów biorących udział w badaniu (42%) – to uczniowie mający 18 lat, kolejne 18% – to siedemnastolatkowie. 29% respondentów – to uczniowie mający 13 lat, pozostała część badanych osób – to szesnastolatkowie (5%), piętnastolatkowie (3%), czternastolatkowie (1%) i uczniowie w wieku dwunastu lat (2%). W kontekście zmiennej „wiek respondenta” warto pamiętać, że w Polsce obowiązek szkolny rozpoczyna się zasadniczo w wieku 7 lat, ale przez pewien czas istniały zmiany i możliwość elastycznego podejścia do tego, kiedy dziecko zaczyna szkołę podstawową – szczególnie dla roczników 2007 i 2008. Roczники te miały możliwość (przynajmniej częściowo) wyboru, kiedy rozpoczną naukę w pierwszej klasie. Wszystko zależało od dokładnej daty urodzenia i decyzji rodziców, a także od zmian prawnych, które nastąpiły w latach 2012–2016. Dodatkowo, w szkole ponadpodstawowej młodzież często zmienia szkołę po pierwszej klasie, bo stwierdza, że nie interesuje ją ten kierunek, czy też nie odnajduje się w danej klasie i zmienia klasę.

Udział dziewcząt i chłopców pozostawał zbliżony w obu grupach. W klasach siódmych szkół podstawowych odnotowano niemal równowagę płci: chłopcy stanowili nieco ponad połowę (51%), a dziewczęta nieznacznie mniej (49%). Analogiczny wynik uzyskano w klasach trzecich szkół ponadpodstawowych. Chłopcy (52%) i dziewczęta (48%) tworzyli porównywalne części próby, co ograniczało ryzyko stronniczości płci w dalszych analizach.

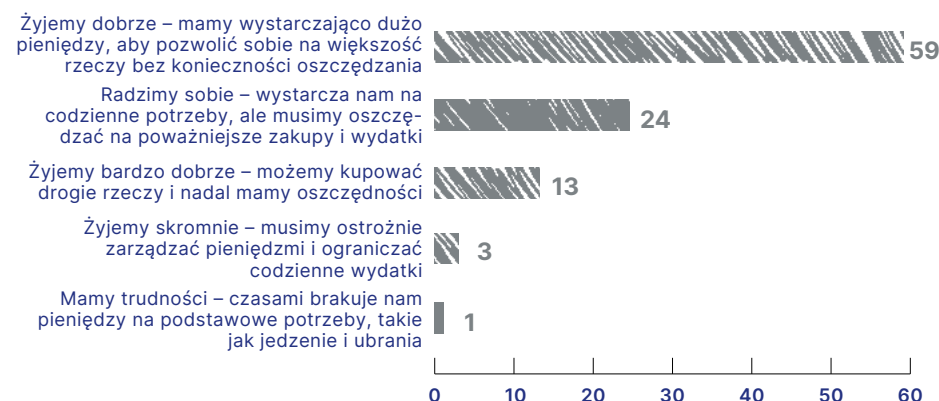
Wykres 0.1.

Płeć ucznia a rodzaj szkoły (w %) – N=1.818



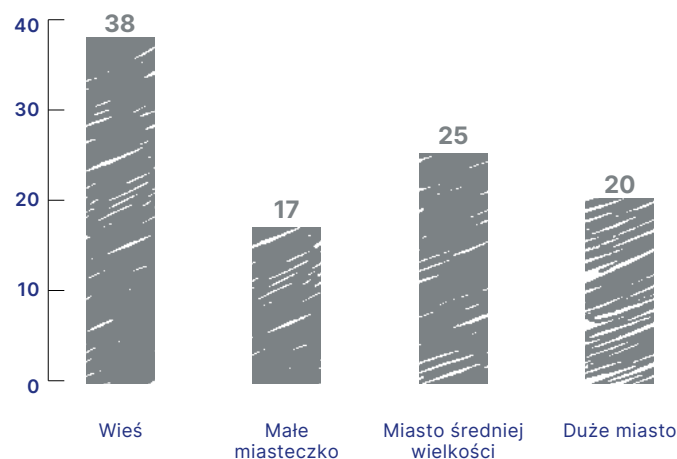
Wykres 0.2.

Ocena sytuacji materialnej (w %) – N=1.818



Deklarowana sytuacja materialna gospodarstw domowych układała się w gradient przewagi odpowiedzi pozytywnych. Najczęściej wskazywano, że „żyjemy dobrze – mamy wystarczająco środków na bieżące potrzeby” (59%). Kolejną grupę tworzyli respondenci, którzy „radzili sobie – na codzienność wystarczało, choć bez większych nadwyżek” (24%). Co ósmy uczeń opisywał sytuację jako „bardzo dobrą” (13%). Odpowiedzi świadczące o ograniczeniach finansowych pojawiały się rzadziej: „żyjemy skromnie” (3%) oraz „mamy trudności – czasem brakuje na podstawowe rzeczy” (1%).

Wykres 0.3.
Aktualne miejsce zamieszkania (w %) – N=1.818



Miejsce zamieszkania badanych rozkładało się na cztery kategorie, z wyraźną reprezentacją obszarów wiejskich. Największą grupę stanowili uczniowie mieszkający na wsi (38%), następnie mieszkańcy miast średniej wielkości (25%) oraz dużych (20%), a najmniejszą — osoby z małych miasteczek (17%).

Wykres 0.4.
Typ rodziny (w %) – N=1.770



Struktura rodziny najczęściej miała formę pełną: „wychowuje mnie mama i tata” – tak odpowiadało trzy czwarte uczniów (76%). Kolejne pod względem częstości były odpowiedzi „wychowuje mnie tylko mama” (11%) oraz „mama z partnerem” (6%). Pozostałe formy opieki pojawiały się incydentalnie: rodzina zastępcza/instytucjonalna (2%), opieka innego członka rodziny (2%), opieka naprzemienna (1%), „tylko tata” (1%) oraz „tata z partnerką” (1%). Taki obraz sytuacji rodzinnej wskazywał, że większość badanych funkcjonowała w gospodarstwach, w których opiekę sprawowały dwie osoby dorosłe. Analiza kolejnych zmiennych o charakterze społeczno-demograficznym wykazała, że większość uczniów deklarowała posiadanie rodzeństwa (85% „tak”, 15% „nie”). Natomiast niespełna jedna trzecia mieszkała z dziadkami (28% „tak”, 72% „nie”), tworząc rodzinę wielopokoleniową. Około jedna szósta uczniów korzystała z pomocy psychologa lub innego specjalisty zdrowia psychicznego (16% „tak”, 84% „nie”).

Bibliografia

Chorpita, B. F., Yim, L., Moffitt, C., Umemoto, L. A., & Francis, S. E. (2000). Assessment of symptoms of DSM-IV anxiety and depression in children: A revised child anxiety and depression scale. *Behaviour Research and Therapy*, 38(8), 835–855. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00130-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00130-8)

Czapiński, J. & Panek, T. (2015). Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego. http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2015.pdf

De Jong-Gierveld, J., & van Tilburg, T. G. (1999). Manual of the Loneliness Scale. Methoden en technieken. <https://doi.org/10.17605/osf.io/u6gck>

Dębski M. (2025). Spirala bierności i dynamika ryzyka – perspektywa problematycznego używania Internetu przez polskich nastolatków, w: Dębski M., Pyżalski J. Borchet J., & Witkowska H. Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków. Raport z badań. Fundacja Dbam o Mój Zasięg. Gdańsk.

Grygiel, P., Humenny, G., Rebisz, S., Świtaj, P., & Sikorska, J. (2013). Validating the Polish adaptation of the 11-item De Jong Gierveld Loneliness Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(2), 129–139. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000130>

International Chamber of Commerce, & ESOMAR. (2025, September 29). ICC/ESOMAR International Code on Market, Opinion and Social Research and Data Analytics. International Chamber of Commerce. <https://iccwbo.org/news-publications/policies-reports/iccesomar-international-code-market-opinion-social-research-data-analytics/>

Meerkerk, G. J., Van Den Eijnden, R. J., Vermulst, A. A., & Garretsen, H. F. (2009). The Compulsive Internet Use Scale (CIUS): some psychometric properties. *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 12(1), 1–6. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0181>

Pyżalski, J. (2025). Korzystanie z mediów cyfrowych, w: Dębski M., Pyżalski J. Borchet & J., Witkowska H. Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków. Raport z badań. Fundacja Dbam o Mój Zasięg. Gdańsk

Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., & Abramczuk, K. (2019). Polskie badania EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Silber, H., Danner, D., & Rammstedt, B. (2019). The impact of respondent attentiveness on reliability and validity. *International Journal of Social Research Methodology*, 22(2), 153–164. <https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1507378>

Skoczeń, I., & Kurtyka-Chałas, J. (2018). Rodzinne uwarunkowania zaburzeń lękowych i depresyjnych dzieci w młodszym wieku szkolnym. W E. Śmiechowska-Petrovskij & E. Kwiatkowska (Red.), Dzieci z trudnościami poznawczymi i emocjonalnymi w młodszym wieku. Terapia i wspieranie (s. 49–67). Wydawnictwo Naukowe UKSW.



Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków – podsumowanie wyników



#1 Emocje i samoocena

Jedna trzecia

uczniów **klas siódmych** oraz **klas trzecich szkół ponadpodstawowych** (33% i 35%) często lub zawsze **boi się, że wyjdą „na głupka przed innymi ludźmi”**.



Co piąty i co trzeci

uczeń **klas trzecich szkół ponadpodstawowych** (33%) często **odczuwa smutek lub pustkę**.



12%

uczniów **klas siódmych** zawsze lub często **czuje się bezwartościowy/-a**.

Co czwarty

uczeń **klas trzecich szkół ponadpodstawowych** (27%) stale lub często **doświadcza braku energii**.



Co piąty

uczeń **klas trzecich szkół ponadpodstawowych** **czuje się bezwartościowy/-a** (20%).



#2 Bliskie relacje i samotność

Co piąty

badany uczeń (20%) zgadza się ze stwierdzeniem, że nie **ma naprawdę bliskiego przyjaciela**.



Co czwarty

uczeń **klas trzecich szkół ponadpodstawowych** **czuje, iż ma „zbyt ograniczony krąg przyjaciół i znajomych”** (26%).

1/4

badanych uczniów (25%) podziela zdanie, że **„często czuję się odrzucony/-a”**.



Prawie co trzeci

z uczniów **klas trzecich szkół ponadpodstawowych** (29%) **uważa, że doświadcza ogólnej pustki**.



#3 Kompulsywne i pasywne korzystanie z zasobów sieci

Jedna trzecia

1 2 3

uczniów często lub zawsze **zaczyna korzystać z internetu, kiedy jest przygnębiona.**



Co piąty
i co trzeci

uczeń **siódmej klasy szkoły podstawowej** (27%)

uczeń **trzeciej klasy szkoły ponadpodstawowej** (35%)

często lub zawsze **korzystają z internetu, aby uciec od swoich zmartwień.**

Co czwarty
i co trzeci

uczeń **siódmej klasy szkoły podstawowej** (24%)

uczeń **trzeciej klasy szkoły ponadpodstawowej** (32%)

wysoko kompulsywnie używa internetu.



Ponad połowa

uczniów **klas siódmych szkół podstawowych** (55%)

i prawie **2/3** uczniów **klas trzecich szkół**

ponadpodstawowych (64%) często, bardzo często lub zawsze **przegląda media społecznościowe w ogóle nie wchodząc w interakcję z innymi.**



Ponad połowa

uczniów **klas siódmych szkół podstawowych** (53%)

i prawie **2/3** uczniów **klas trzecich szkół**

ponadpodstawowych (67%) często, bardzo często lub zawsze **korzysta z internetu dla zabicia nudy.**



1/4

uczniów **klas siódmych szkół podstawowych** (24%)

i ponad **1/3** uczniów **klas trzecich szkół**

ponadpodstawowych (38%) często, bardzo często lub zawsze **ma poczucie, że to, co robi w internecie jest bez większej wartości.**



#4 Zachowania ryzykowne online

Prawie połowa

uczniów **klas siódmych szkół podstawowych** (47%)

i **3/4** uczniów **klas trzecich szkół**

ponadpodstawowych (75%)
napotykała w sieci reklamy rzeczy przeznaczonych tylko dla dorosłych.



Prawie połowa

uczniów **klas siódmych szkół podstawowych** (46%)

i **2/3** uczniów **klas trzecich szkół**

ponadpodstawowych (66%)
widziała w internecie treści wysławiające lub obrażające inne osoby z powodu przynależności do jakiejś grupy,
np. narodowej czy religijnej.



Co trzeci



uczeń (33%) **zadeklarował, że był obrażany w internecie przez osoby z klasy/ze szkoły.**

Ponad 1/3

uczniów **klas siódmych szkół podstawowych** (37%)

i **ponad połowa**

uczniów **klas trzecich szkół ponadpodstawowych** (52%) **zapraszała lub przyjmowała w internecie zaproszenia od osób, których w ogóle nie znała.**



1/4 uczniów **klas siódmych szkół podstawowych** (24%)

i **prawie połowa**

uczniów **klas trzecich szkół ponadpodstawowych** (45%) **podawała w sieci zawyżony wiek, żeby wejść na strony dla dorosłych.**



#5 Korzystanie z mediów społecznościowych, czas ekranowy

Zdecydowana większość,

bo 88% młodych ludzi z klas siódmych szkół podstawowych i 96% uczniów z klas trzecich szkół ponadpodstawowych **posiada konto w portalu społecznościowym.**



Podobnie **9 na 10**

uczniów **korzysta z takich portali codziennie lub prawie codziennie.**

Co trzeci

uczeń **siódmej klasy szkoły podstawowej** (33%)

i **ponad połowa**

uczniów **klas trzecich szkół ponadpodstawowych** (58%) **w zwykły dzień tygodnia spędza w internecie 4 godziny lub więcej.**



W obu grupach dziewczęta **(88–94%)** częściej niż chłopcy **(75–89%)**

korzystają z portali społecznościowych prawie codziennie lub codziennie.



Połowa

uczniów **siódmej klasy szkoły podstawowej** (50%)

i **prawie 2/3**

uczniów **klas trzecich szkół ponadpodstawowych** (62%) **w jeden dzień weekendowy spędza w internecie 4 godziny lub więcej.**

#6 Formy zaangażowania online



43% uczniów **klas siódmych szkół podstawowych**
i **47%** uczniów **klas trzecich szkół ponadpodstawowych**
angażowało się w internetowe inicjatywy społeczne
(np. zbiórki charytatywne, petycje).

Prawie połowa

uczniów **klas siódmych szkół podstawowych i klas trzecich szkół ponadpodstawowych (49% i 48%)**
tworzyła lub udostępniała w internecie własne treści,
np. grafiki, animacje, opowiadania.



Co piąty

uczeń **klas siódmych szkół podstawowych i klas trzecich szkół ponadpodstawowych (20% i 23%)**
angażował się w protesty społeczne online.



Co czwarty

uczeń **klas siódmych szkół podstawowych i klas trzecich szkół ponadpodstawowych (27% i 25%)**
tworzył materiały edukacyjne w internecie, aby wspierać innych.



2/3



uczniów **klas siódmych szkół podstawowych i klas trzecich szkół ponadpodstawowych (65% i 68%)**
dbało o swoją kondycję fizyczną i wygląd/sylwetkę, korzystając w tym celu z aplikacji i programów cyfrowych.

60% uczniów **klas siódmych szkół podstawowych**

i **67%** uczniów **klas trzecich szkół ponadpodstawowych**

szukało w sieci informacji na tematy popularnonaukowe lub naukowe
(podcasty, e-booki, kanały wideo).



#7 Formy zaangażowania offline

Ponad połowa

uczniów siódmych klas szkół podstawowych i trzecich klas szkół ponadpodstawowych (54% i 51%)
angażowała się w inicjatywy społeczne, np. wolontariat, zbiórki społeczne, podpisywanie petycji.



Ponad połowa

uczniów siódmych klas szkół podstawowych i trzecich klas szkół ponadpodstawowych (53% i 51%)
pomagała innym, udzielając porad i wsparcia osobiście podczas spotkań i rozmów lub w ramach działalności w grupach społecznych i wolontariacie.



Prawie 8 na 10

uczniów siódmych klas szkół podstawowych i trzecich klas szkół ponadpodstawowych (79% i 77%)
grało w gry planszowe, karciane lub zespołowe, spotykając się z innymi na żywo.



60% uczniów **siódmych klas szkół podstawowych**

i **57%** uczniów **trzecich klas szkół ponadpodstawowych**

rozwijało swoje hobby, korzystając z książek i czasopism oraz uczestnicząc w warsztatach i spotkaniach z ekspertami i pasjonatami na żywo.



9 na 10

uczniów siódmych klas szkół podstawowych i trzecich klas szkół ponadpodstawowych (92%)
spotykało się ze znajomymi, rozmawiało i spędzało wspólnie czas na żywo.



#8 Zachowania samobójcze i samookaleczania

17% uczniów siódmej klasy szkoły podstawowej
i 23% uczniów trzeciej klasy szkoły ponadpodstawowej
w ciągu ostatniego roku **myślało o odebraniu sobie życia.**



17% uczniów klasy siódmej szkoły podstawowej i tyle samo uczniów trzeciej klasy szkoły ponadpodstawowej w ciągu ostatniego roku **dokonywało samookaleczeń.**



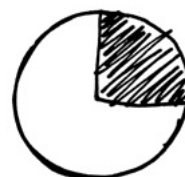
15% uczniów w klasie siódmej szkoły podstawowej
i 21% w trzeciej klasie szkoły ponadpodstawowej
miało konkretne plany, w jaki sposób, kiedy i gdzie chcą odebrać sobie życie.



53% uczniów trzeciej klasy szkoły ponadpodstawowej
i 37% uczniów siódmej klasy szkoły podstawowej **pomagało swojemu koledze lub koleżance w poradzeniu sobie z myślami samobójczymi.**



8% uczniów klasy siódmej szkoły podstawowej
i 12% uczniów klasy trzeciej szkoły ponadpodstawowej **podjęło próbę samobójczą.**



Co czwarty

uczeń klas trzecich szkoły ponadpodstawowej (25%)
dowiedział się od swojego znajomego o próbie samobójczej.

#9 Treści suicydalne w sieci



Treści związane z samookaleczeniem lub samobójstwem wyświetlają się w mediach społecznościowych

u **39%** uczniów **siódmej klasy szkoły podstawowej**

i **55%** uczniów **trzeciej klasy szkoły ponadpodstawowej**.

15% uczniów **siódmych klas szkół podstawowych**

i **20%** uczniów **trzecich klas szkół ponadpodstawowych** przyznało, że w ciągu ostatniego roku **dręczyło innych**.

Okolo 10%

uczniów specjalnie **wyszukuje w internecie treści związane z samookaleczeniem lub samobójstwem**.



Co trzeci

uczeń stwierdził, że w ciągu ostatniego roku **był dręczony** przez inne osoby.



Prawie połowa



uczniów (45%), którzy zaznaczyli w kwestionariuszu, że w ciągu ostatniego roku mieli myśli samobójcze **zdeklarowała, że wyświetlały się im treści suicydalne** w sieci. Treści te wyświetlały się, pomimo że nie były wyszukiwane!

#10 Najważniejsze zależności



W klasach **siódmych szkół podstawowych** **57%** dzieci, które podjęły próbę samobójczą, **było odbiorcami treści suicydalnych w internecie, choć ich nie wyszukiwały**; w klasach **trzecich szkół ponadpodstawowych** odsetek ten stanowił **41%**.

67% uczniów klas **trzecich szkół ponadpodstawowych** mających za sobą próbę samobójczą **korzysta z mediów społecznościowych bez konkretnego celu**; w przypadku uczniów klas **siódmych** — **61%**.

Spośród uczniów klas **siódmych szkół podstawowych**, którzy mają za sobą próbę samobójczą, **68%** **doświadczyło przemocy psychicznej ze strony rodzica/opiekuna**; spośród uczniów klas **trzecich szkół ponadpodstawowych** — **66%**.



39% uczniów klas **siódmych**, którzy mają za sobą próbę samobójczą, **było regularnie obrażanych przez osoby znane ze szkoły**; spośród uczniów klas **trzecich szkół ponadpodstawowych** — **53%**.



#11 Najważniejsze zależności

Uczniowie o niskich wskaźnikach kompulsywnego korzystania z internetu częściej niż pozostali

(44%) określali swoje samopoczucie jako wspaniałe lub dobre (30% spośród uczniów o umiarkowanej kompulsywności i 17% spośród uczniów o wysokiej kompulsywności).



70%



uczniów o wysokim poziomie kompulsywności korzystania z internetu wskazywało, że wyświetlały im się w mediach społecznościowych treści związane z samobójstwem lub samookaleczaniem. Spośród uczniów o niskim poziomie kompulsywności tak odpowiadało 29%.

Uczniowie o niskich wskaźnikach kompulsywnego korzystania z internetu trzy razy częściej

(37%) czuli się bardzo szczęśliwi w porównaniu z uczniami o wysokich wskaźnikach kompulsywności (12%).

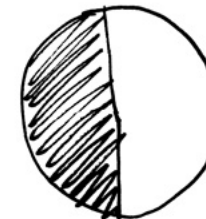


Im wyższe były wyniki na skali kompulsywnego korzystania z internetu, tym niższe było zadowolenie z życia ($r = -0,328$).



Co drugi

uczeń o wysokim poziomie kompulsywnego używania internetu (50%) deklarował, że w ostatnim roku miał myśli o tym, by się nie obudzić. Wśród uczniów o niskiej kompulsywności odsetek ten wynosił 20%.

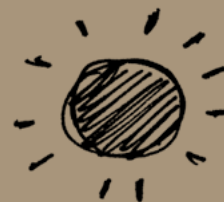




Część 1

Wybrane wskaźniki dobrostanu i zdrowia psychicznego

Judyta Borchet



• • • • •

Dobrostan to wielowymiarowy konstrukt obejmujący zadowolenie z życia i pozytywne funkcjonowanie w obszarach, takich jak zdrowie fizyczne, psychiczne, społeczne, a także interakcje między nimi. Zgodnie z definicją Światowej Organizacji Zdrowia (dalej: WHO), zdrowie to nie tylko brak choroby, ale też pełnia dobrostanu w wymiarze fizycznym, psychicznym i społecznym (WHO, n.d.). Dobrostan stanowi ważny element rozwoju, szczególnie w okresie dorastania, kiedy w człowieku zachodzą intensywne zmiany fizyczne, psychologiczne i społeczne oraz doświadcza on wielu wyzwań rozwojowych. W niniejszym rozdziale analizie poddano wybrane wskaźniki dobrostanu oraz zdrowia psychicznego uczniów klas siódmych szkół podstawowych oraz klas trzecich szkół ponadpodstawowych.

Wśród wybranych zmiennych znalazły się:

- **samopoczucie**: w dniu wypełniania kwestionariusza oraz w tygodniu poprzedzającym badanie (Czapiński i Panek, 2015);
- **samoocena stanu zdrowia**: ogólna samoocena stanu zdrowia, postrzegany stan zdrowia w odniesieniu do roku przed badaniem, postrzegany stan zdrowia w odniesieniu do rówieśników (Czapiński i Panek, 2015);
- **samotność** (Grygiel i in., 2013);
- **objawy szerokiego spektrum zaburzeń lękowych oraz specyficznych zaburzeń lękowych** (Skoczeń i in., 2019);
- **objawy depresji** (Skoczeń i in., 2019).



Dobór tych wskaźników został dokonany na podstawie ich znaczenia dla oceny kondycji psychicznej młodzieży. Subiektywne samopoczucie i ocena stanu zdrowia są wyznacznikami dobrostanu psychicznego, a ich pogorszenie może wskazywać na obecność trudności emocjonalnych lub psychospołecznych (Amholt i in., 2020). Z kolei poczucie samotności, szczególnie w okresie adolescencji, jest silnie skorelowane z występowaniem objawów lęku i depresji, zarówno krótko, jak i długoterminowo (Parlikar i in., 2025). Objawy lęku i depresji to jedne z najczęściej występujących problemów psychicznych wśród młodzieży. Metaanaliza siedemdziesięciu dwóch badań dotyczących depresji oraz objawów depresyjnych wskazuje, że aż 34% nastolatków na świecie doświadcza objawów depresyjnych, a około 8% spełnia kryteria głębokiego epizodu depresyjnego (Shorey i in., 2022). Co się zaś tyczy zaburzeń lękowych, to ich liczba na świecie od 1990 roku wzrosła o połowę. Warto podkreślić, że ważnymi czynnikami przyczyniającymi się do tego wzrostu rozpoznań są udoskonalenia w obszarze diagnostyki oraz monitorowanie. W 2019 roku odnotowano ponad 301 milionów aktywnych przypadków, z czego wiele dotyczyło osób poniżej osiemnastego roku życia – badacze zauważyli, że najwyższy wskaźnik zapadalności (tj. liczbę nowych przypadków) odnotowano w grupie osób między 10 a 14 rokiem życia (Yang i in., 2021).

Wczesne rozpoznanie trudności w takich obszarach, jak samopoczucie, samoocena stanu zdrowia, poczucie samotności czy objawy depresji i lęku, może odegrać istotną rolę w ochronie zdrowia psychicznego młodzieży, gdyż umożliwi wskazanie kierunków działań prewencyjnych oraz interwencyjnych. Te wskaźniki często stanowią pierwsze sygnały ostrzegawcze, które mogą przechodzić w pogarszające się funkcjonowanie emocjonalne lub społeczne. Szybka identyfikacja problemów pozwala na podjęcie odpowiednich działań wspierających młodzież, jeszcze zanim te problemy się nasilą. Taka strategia działania wpisuje się w rekomendacje dla polityk społecznych oraz badań naukowych. Za przykład mogą tu posłużyć rekomendacje Shorey i zespołu (2022) dotyczące radzenia sobie z globalnym problemem depresji. Zwracają oni uwagę, aby działania celowane w ograniczanie depresji wśród młodzieży odbywały się nie tylko poprzez bezpośrednią pracę z osobami, które już doświadczają depresji, ale także poprzez działania edukacyjne i udzielanie wsparcia, mające na celu ograniczenie tego zjawiska wśród nastolatków, jeszcze zanim nastąpi jego eskalacja (por. Shorey i in., 2022). Dzięki temu możliwe jest nie tylko złagodzenie trudności, których na bieżąco doświadczają młodzi ludzie, ale również zapobieganie ich negatywnym skutkom w przyszłości (np. obniżonej samoocenie, trudnościom w relacjach, problemom szkolnym lub zachowaniom ryzykownym). Dlatego, co już wskazano wcześniej, regularne monitorowanie dobrostanu uczniów oraz reagowanie na pierwsze oznaki pogorszenia ich kondycji psychicznej powinno być traktowane jako ważny element profilaktyki.

Ogólne samopoczucie

Samopoczucie badanych uczniów mierzono pytając ich, jak się czuli w dniu udziału w badaniu oraz jak oceniają swój poziom szczęścia w tygodniu poprzedzającym badanie.

Wyniki zaprezentowano na wykresach 1.1. oraz 1.2.

Samopoczucie w dniu przeprowadzenia badania

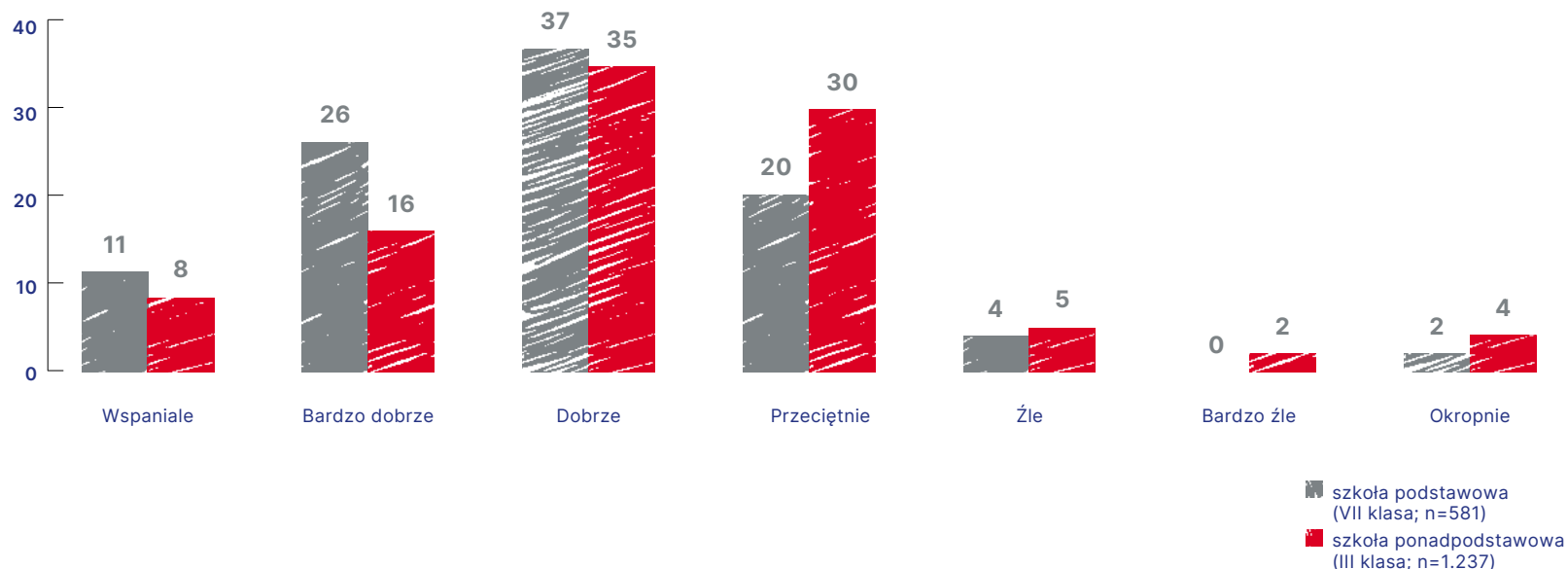
W odniesieniu do samopoczucia w dniu, w którym przeprowadzono badanie, większość (74%) uczniów klas siódmych szkół podstawowych deklarowała pozytywne samopoczucie (37% – dobrze, 26% – bardzo dobrze, 11% – wspaniale). Co piąty badany określił je jako przeciętne. Negatywne zadeklarowało 6% uczniów w tej grupie wiekowej.

Ponadto, zaobserwowano istotnie różne rozkłady odpowiedzi na pytanie dotyczące samopoczucia w dniu badania wśród dziewcząt i chłopców – w klasach siódmych chłopcy cechowali się lepszym samopoczuciem w dniu badania. Przynajmniej dobre zadeklarowało aż 86%, przeciętne – 12%, a złe lub gorsze – 2% badanych chłopców. W przypadku dziewcząt, zauważalnie niższy był odsetek osób z przynajmniej dobrym samopoczuciem (61%) oraz wyższy z przeciętnym (28%) i negatywnym (11%).

Wyniki przeprowadzonego badania wskazują, że spośród uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych, pozytywne samopoczucie w dniu udziału w badaniu deklaroowało 59% respondentów. Negatywne samopoczucie w dniu udziału w badaniu wskazało 11%, a przeciętne 30% uczniów w tej grupie wiekowej. Dodatkowo, zaobserwowano istotnie różne rozkłady odpowiedzi na pytanie dotyczące samopoczucia w dniu badania wśród dziewcząt i chłopców. **Również w tej grupie wiekowej chłopcy cechowali się lepszym samopoczuciem w dniu badania niż dziewczęta, jednak te różnice były mniejsze niż w przypadku młodszych uczniów.** Przynajmniej dobre samopoczucie zadeklarowało 64% chłopców, przeciętne – 27%, a złe lub gorsze – 9%. W przypadku dziewcząt, odsetek osób z przynajmniej dobrym samopoczuciem był nieco niższy (53%), natomiast odsetek osób z przeciętnym (30%) oraz negatywnym (11%) był nieco wyższy niż w grupie chłopców.

Ponadto, porównując między sobą uczniów klas trzecich trzech typów szkół ponadpodstawowych (tj. liceum, technikum, szkoły branżowej), zaobserwowano statystycznie istotne różnice rozkładów odpowiedzi w zakresie samooceny samopoczucia w dniu udziału w badaniu ($p=0.004$). W liceum najwięcej uczniów deklaruje, że czuje się dobrze (36%). Jednocześnie, spośród badanych typów szkół, to **w liceum był najwyższy odsetek uczniów deklarujących złe lub bardzo złe samopoczucie (11%; vs. technikum – 5% vs. szkoła branżowa – 6%)**. W technikum najwięcej uczniów oceniało swoje samopoczucie jako przeciętne (33%) lub dobre (34%). Jednocześnie, spośród badanych typów szkół, to w tej grupie deklarowane było najczęściej okropne samopoczucie (5%; vs. liceum – 3% vs. szkoła branżowa – 3%).





W szkole branżowej najwięcej uczniów oceniało swoje samopoczucie jako dobre (33%) lub przeciętne (29%). Spośród badanych typów szkół, to **w szkołach branżowych najwyższy odsetek stanowią uczniowie deklarujący bardzo dobre lub wspaniałe samopoczucie (łącznie 29%; vs. liceum – 22% vs. technikum – 23%), a jednocześnie najniższy uczniowie, którzy deklarowali bardzo złe samopoczucie (1%; vs. liceum – 3% vs. technikum – 3%).** Podsumowując, w dniu udziału w badaniu, uczniowie szkół branżowych częściej deklarowali pozytywne samopoczucie, uczniowie technikum – przeciętne lub okropne. Natomiast uczniowie liceum w dniu udziału w badaniu wykazywali największe zróżnicowanie w samoocenach samopoczucia, z wyraźnym udziałem negatywnych ocen.

Zebrane dane wskazują, że w dniu udziału w badaniu, uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych cechowali się ogólnie niższym samopoczuciem niż uczniowie klas siódmych szkół podstawowych. W obu grupach wiekowych chłopcy cechowali się lepszym samopoczuciem w dniu badania niż dziewczęta, przy czym te różnice szczególnie uwydatniają się w grupie osób badanych z klas siódmych szkół podstawowych. W przypadku uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych typ szkoły okazał się ważnym czynnikiem w kontekście postrzeganego przez uczniów samopoczucia w dniu badania.



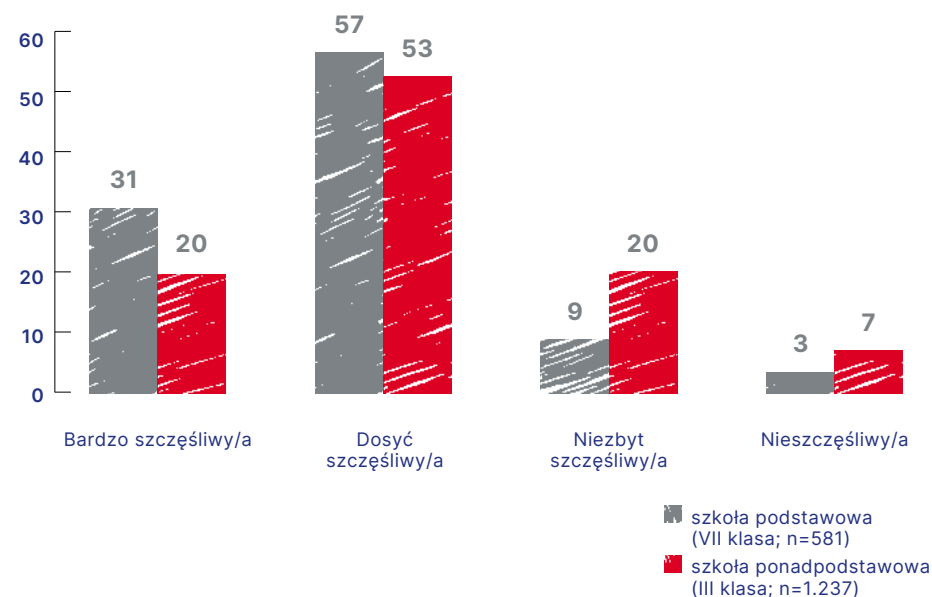
Poziom szczęścia w tygodniu poprzedzającym udział w badaniu

Drugą miarą samopoczucia badanych uczniów było pytanie o to, jak oceniają swój poziom szczęścia w tygodniu poprzedzającym badanie. **Większość spośród badanych (88%) uczniów klas siódmych szkół podstawowych deklarowała, że byli przynajmniej dosyć szczęśliwi.** Niskie poczucie szczęścia doświadczanego w tygodniu poprzedzającym badanie zadeklarowało 12% badanych uczniów. Ponadto, zaobserwowano istotnie różne rozkłady odpowiedzi dziewcząt i chłopców – w klasach siódmych chłopcy częściej cechowali się wyższym (czyli byli bardzo lub dosyć szczęśliwi) poczuciem szczęścia w tygodniu poprzedzającym badanie niż dziewczęta (95% vs. 80%). Niskie poczucie szczęścia (16% – niezbyt szczęśliwa; 5% – nieszczęśliwa) zasygnalizowało 20% dziewcząt (vs. 5% chłopców), co stanowi większy odsetek niż u chłopców.

Wyniki przeprowadzonego badania wskazują, że wśród uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych 73% badanych stwierdziło, że byli przynajmniej dosyć szczęśliwi. **W tej grupie niskie poczucie szczęścia w tygodniu poprzedzającym badanie zadeklarowało 27% badanych uczniów. Również w tej grupie wiekowej chłopcy cechowali się lepszym samopoczuciem niż dziewczęta, jednak te różnice były mniejsze niż w przypadku młodszych uczniów.** Chłopcy częściej cechowali się wyższym (czyli byli bardzo lub dosyć szczęśliwi) poczuciem szczęścia w tygodniu poprzedzającym badanie (79% vs. 68%). Niskie poczucie szczęścia sygnalizowało 32% dziewcząt (vs. 22% chłopców), co stanowi zauważalnie większy odsetek niż u chłopców. Porównując między sobą uczniów klas trzecich trzech typów szkół ponadpodstawowych (tj. liceum, technikum, szkoły branżowej), nie zaobserwowano statystycznie istotnych różnic rozkładów odpowiedzi w zakresie samooceny poziomu szczęścia w tygodniu poprzedzającym badanie ($p=0.195$).

Wykres 1.2.

Biorąc wszystko razem pod uwagę, jak ocenił/a/byś swoje życie w CIĄGU OSTATNIEGO TYGODNIA czy mógłbyś/mogłabyś powiedzieć, że jesteś: (w %)



Zebrane dane wskazują, że w tygodniu poprzedzającym badanie, uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych cechowali się niższym poczuciem szczęścia niż uczniowie klas siódmych szkół podstawowych. W obu grupach wiekowych chłopcy mieli wyższe poczucie szczęścia w tygodniu poprzedzającym badanie niż dziewczęta, przy czym te różnice szczególnie uwydatniały się w grupie uczniów klas siódmych szkół podstawowych.

Subiektywna ocena stanu zdrowia

• • • • •

Subiektywną ocenę stanu zdrowia badanych uczniów mierzono za pomocą trzech pytań dotyczących: (1) ogólnej samooceny stanu zdrowia, (2) samooceny stanu zdrowia w odniesieniu do stanu zdrowia w roku przed badaniem oraz (3) samooceny stanu własnego zdrowia w zestawieniu z rówieśnikami.

Wyniki zaprezentowano na wykresach od 1.3. do 1.5.

Ogólna samoocena stanu zdrowia

Uczniowie klas siódmych szkół podstawowych z reguły (94%) deklarowali pozytywną samoocenę ogólnego stanu swojego zdrowia. Zaobserwowano także istotnie różne rozkłady odpowiedzi dziewcząt i chłopców – **dziewczęta częściej deklarowały zły lub bardzo zły subiektywny stan zdrowia (10% vs. 2%).**

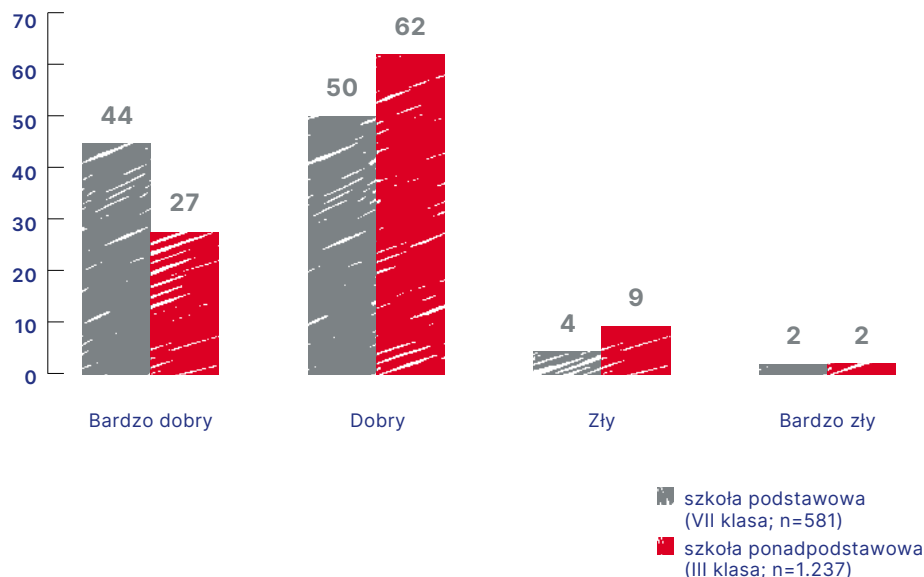
Dodatkowo, wyniki przeprowadzonego badania wskazują, że w klasach trzecich szkół ponadpodstawowych większość uczniów pozytywnie oceniała swój subiektywny ogólny stan zdrowia (89%). W tej grupie wiekowej odsetek uczniów określających swój subiektywny ogólny stan zdrowia jako zły był wyższy. **Więcej uczniów szkół ponadpodstawowych określało swój subiektywny ogólny stan zdrowia negatywnie (11% vs. 5%).** W tej grupie wiekowej dziewczęta i chłopcy nieznacznie różnili się w zakresie pozytywnego opisywania swojego ogólnego stanu zdrowia, który był wyższy w przypadku chłopców (90% vs. 87% w przypadku dziewcząt). Ponadto, porównując między sobą uczniów klas trzecich trzech typów szkół ponadpodstawowych (tj. liceum, technikum, szkoły branżowej) nie zaobserwowano statystycznie istotnych różnic rozkładów odpowiedzi w zakresie samooceny stanu zdrowia w odniesieniu do samooceny ogólnego stanu swojego zdrowia ($p=0.214$).

Zebrane dane wskazują, że uczniowie w obu badanych grupach wiekowych najczęściej określali swój subiektywny stan zdrowia jako pozytywny, jednak zauważa się, że więcej uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych niż uczniów klas siódmych szkół podstawowych określało swój ogólny stan zdrowia negatywnie. W obu grupach wiekowych chłopcy opisywali swój postrzegany stan zdrowia lepiej niż dziewczęta, przy czym te różnice szczególnie zaznaczyły się wśród uczniów klas siódmych szkół podstawowych – to w tej grupie dziewczęta częściej oceniały ogólny stan własnego zdrowia w sposób negatywny.



Wykres 1.3.

Generalnie możesz powiedzieć, że stan Twojego zdrowia jest: (w %)



Samoocena stanu zdrowia w odniesieniu do stanu zdrowia w roku przed badaniem

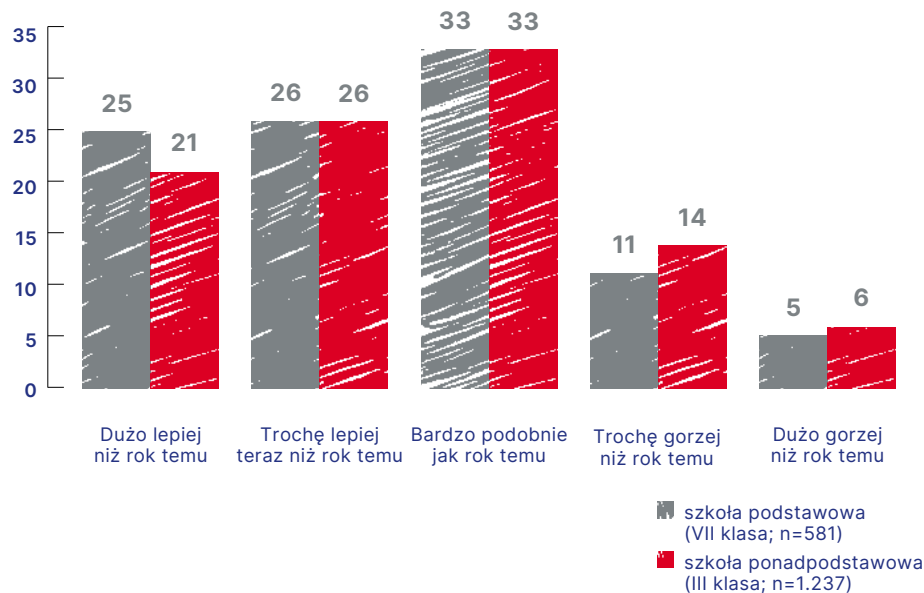
Uczniowie klas siódmych szkół podstawowych zapytani o samoocenę stanu swojego zdrowia w odniesieniu do roku przed badaniem, najczęściej odpowiadali, że jest on podobny (33%). Swoje zdrowie – dużo lepiej (25%) oraz nieco lepiej (26%) niż rok temu – określała łącznie nieco ponad połowa uczniów w tej podgrupie (tj. 51%). Natomiast łącznie 16% badanych uczniów określiło swoje zdrowie jako trochę (11%) lub dużo gorsze (5%) niż rok przed badaniem.

Dane wskazują, że w klasach siódmych dziewczęta częściej niż chłopcy deklarowały pogorszenie zdrowia w porównaniu z poprzednim rokiem (24% vs. 8% dla chłopców), a także rzadziej wskazywały na stabilność swojego zdrowia (29% vs. 38% dla chłopców) lub jego polepszenie w odniesieniu do poprzedniego roku (47% vs. 55% dla chłopców).

Wśród uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych uzyskano podobne wyniki. Tu również uczniowie najczęściej odpowiadali, że ich subiektywny stan zdrowia jest podobny do tego sprzed roku (33%). Swoje zdrowie dużo lepiej (21%) oraz nieco lepiej (26%) niż rok temu postrzegali niemal połowa uczniów w tej podgrupie (tj. 47%). Łącznie 20% respondentów określiło swoje zdrowie jako trochę (14%) lub dużo gorsze (6%) niż 12 miesięcy przed badaniem. Analiza danych wskazuje też na ciekawe różnice międzypłciowe: chłopcy rzadziej deklarują doświadczenie zmiany stanu zdrowia (czy to poprawę, czy pogorszenie) w porównaniu z poprzednim rokiem roku oraz częściej opisują je jako podobne do zeszłorocznego (37% vs. 28% dla dziewcząt). Z kolei dziewczęta nieco częściej niż chłopcy doświadczają poprawy (49% vs. 45% dla chłopców) lub pogorszenia (23% vs. 17%) swojego stanu zdrowia w odniesieniu do zeszłego roku. Ponadto, porównując między sobą uczniów klas trzecich trzech typów szkół ponadpodstawowych (tj. liceum, technikum, szkoły branżowej) nie zaobserwowano statystycznie istotnych różnic rozkładów odpowiedzi w zakresie subiektywnego stanu zdrowia w odniesieniu do roku poprzedzającego badanie ($p=0.438$).

Wykres 1.4.

Jak oceniasz stan swojego zdrowia w porównaniu z analogicznym okresem ubiegłego roku? (w %)



Zebrane dane wskazują, że uczniowie w obu badanych grupach wiekowych podobnie oceniali swój subiektywny stan zdrowia w odniesieniu do roku poprzedzającego badanie. Dokładnie taki sam odsetek uczniów w obu grupach nie zauważał zmian w swoim stanie zdrowia w porównaniu z poprzednim rokiem, a podobny odsetek dostrzegał poprawę w tym zakresie. Warto zwrócić uwagę, że w grupie starszych uczniów nieco wzrósł odsetek osób, które zauważyły jakiegokolwiek pogorszenie swojego stanu zdrowia (20% vs. 16% dla młodszych uczniów). W przypadku różnic międzypłciowych na szczególne zainteresowanie zasługują dwa zjawiska. Po pierwsze – w grupie młodszych uczniów dziewczęta częściej niż chłopcy doświadczali pogorszenia zdrowia w porównaniu z zeszłym rokiem. Po drugie – w grupie uczniów starszych chłopcy rzadziej deklarowali jakiegokolwiek zmiany w zakresie swojego stanu zdrowia w odniesieniu do poprzedniego roku.

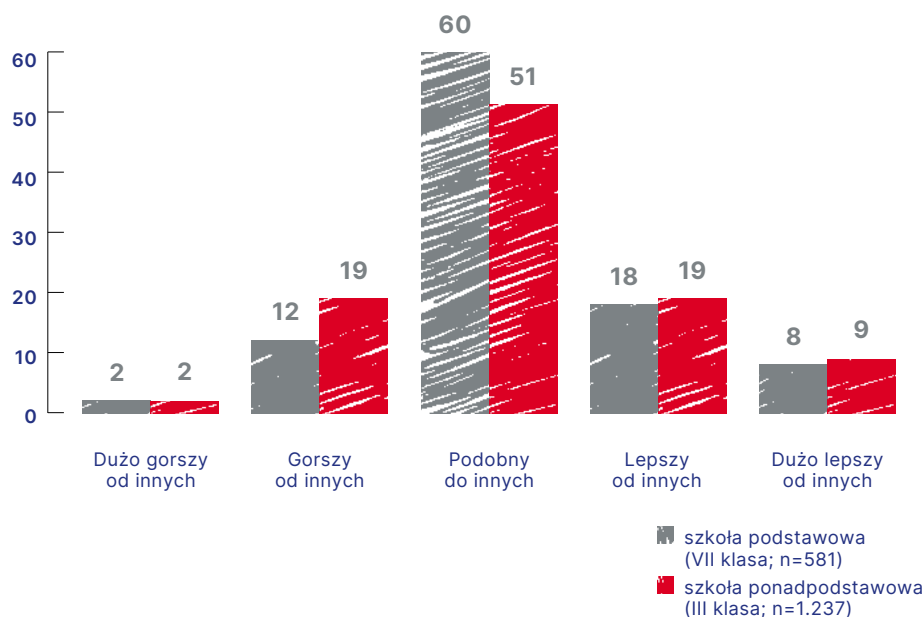
Samoocena stanu zdrowia w odniesieniu do stanu zdrowia koleżanek/kolegów

Dokonując samooceny swojego stanu zdrowia w odniesieniu do stanu zdrowia koleżanek/kolegów, **uczniowie klas siódmych szkół podstawowych najczęściej odpowiadali, że jest on podobny (60%)**. Swoje zdrowie jako lepsze bądź dużo lepsze od zdrowia rówieśników określiło 26% uczniów. Z kolei zdrowie gorsze bądź dużo gorsze od zdrowia rówieśników zadeklarowało 14% uczniów. W grupie uczniów klas siódmych szkół podstawowych zaobserwowano, **że to dziewczęta ogółem określały swoje zdrowie jako gorsze w porównaniu ze zdrowiem rówieśników**. Dziewczęta częściej niż chłopcy charakteryzowały swoje zdrowie jako gorsze od zdrowia kolegów/koleżanek (23% vs. 6% dla chłopców), rzadziej opisywały, że było ono podobne (56% vs. 63% dla chłopców), a także rzadziej niż chłopcy deklarowały, że ich zdrowie jest lepsze niż zdrowie koleżanek/kolegów (21% vs. 30% dla chłopców).

Odnosząc swój postrzegany stan zdrowia do stanu zdrowia koleżanek/kolegów, uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych najczęściej odpowiadali, że jest on podobny (50%). **Swoje zdrowie jako lepsze bądź dużo lepsze od zdrowia rówieśników określiło 28% uczniów. Z kolei zdrowie gorsze bądź dużo gorsze od zdrowia rówieśników scharakteryzowało 21%**. W grupie uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych zaobserwowano, że dziewczęta ogółem – w przeciwieństwie do chłopców – określały swoje zdrowie jako gorsze w odniesieniu do zdrowia rówieśników. Również częściej niż chłopcy definiowały je jako podobne do rówieśników (53% vs. 48% dla chłopców) oraz jako gorsze od zdrowia rówieśników (26% vs. 17% dla chłopców), a także rzadziej niż chłopcy określały je jako lepsze od zdrowia rówieśników (21% vs. 35% dla chłopców).

Wykres 1.5.

W porównaniu z Twoimi kolegami/koleżankami Twój stan zdrowia jest:
(w %)



Przedstawione dane wskazują, że uczniowie klas siódmych szkół podstawowych ogólnie nieco lepiej oceniają swoje zdrowie w odniesieniu do zdrowia koleżanek/kolegów niżli uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych. W starszej grupie mniej uczniów uważa, że stan ich zdrowia jest podobny do stanu zdrowia rówieśników (50%) aniżeli w grupie młodszej (60%). Uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych również częściej niż ich młodszy koledzy postrzegali swoje zdrowie jako gorsze bądź dużo gorsze od stanu zdrowia rówieśników (21% vs. 14%). W przypadku różnic międzypłciowych szczególną uwagę zwracają dwa zjawiska. Po pierwsze – w obu grupach wiekowych dziewczęta ogółem – w przeciwieństwie do chłopców – określały swoje zdrowie jako gorsze w porównaniu do zdrowia rówieśników. Po drugie – starsi chłopcy wyraźnie rzadziej postrzegali swoje zdrowie jako podobne do zdrowia rówieśników (48% vs. 63%) aniżeli chłopcy będący uczniami klas siódmych szkół podstawowych. Poza tym, porównując między sobą uczniów klas trzecich wszystkich typów szkół ponadpodstawowych (tj. liceum, technikum, szkoły branżowej), nie zaobserwowano statystycznie istotnych różnic rozkładów odpowiedzi w zakresie samooceny stanu zdrowia w odniesieniu do stanu zdrowia koleżanek/kolegów ($p=0.522$).

Poczucie samotności

• • • • •

Do pomiaru poczucia samotności wykorzystano skalę poczucia samotności De Jong Gierveld (DJGLS; De Jong Gierveld & van Tilburg, 1999; polska adaptacja: Grygiel i in., 2013).

Z obawy o naruszenie założeń testów parametrycznych, analizując różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika ogólnej samotności życiowej, przeprowadzono serię analiz testem U Manna-Whitneya.

W pierwszym etapie porównano średnie nasilenie ogólnej samotności życiowej w grupie uczniów klas siódmych szkół podstawowych oraz klas trzecich szkół ponadpodstawowych. Analiza wykazała, że **wskaźnik ogólnej samotności życiowej był istotnie wyższy** ($Z=-6,30$; $p < 0,001$) **w grupie uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych** ($M_{pp}=28,20$; $SD_{pp}=8,58$) **niż w zbiorowości uczniów klas siódmych szkół podstawowych** ($M_{sp}=25,54$; $SD_{sp}=8,27$). Ponadto, porównując między sobą uczniów klas trzecich trzech typów szkół ponadpodstawowych (tj. liceum, technikum, szkoły branżowej), na podstawie wyników analizy przeprowadzonej nieparametrycznym testem Kruskalla-Wallisa, nie zaobserwowano istotnych statystycznie różnic w zakresie poczucia samotności ($p=0.896$).

Poczucie samotności dziewcząt i chłopców (w obrębie badanych grup wiekowych)

W drugim etapie analiz, w obrębie analizowanych grup wiekowych, porównano nasilenie poczucia samotności między chłopcami a dziewczętami. Z przeprowadzonych analiz wynika, że **w grupie uczniów klas siódmych szkół podstawowych dziewczęta prezentowały istotnie wyższy poziom poczucia samotności niż chłopcy** ($M_{dz}=27,83$, $SD_{dz}=8,83$; $M_{ch}=23,34$, $SD_{ch}=7,05$; $Z=-6,09$; $p < 0,001$). Podobne wyniki uzyskano w zbiorowości uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych – również tam dziewczęta prezentowały istotnie wyższy poziom poczucia samotności życiowej niż chłopcy ($M_{dz}=29,29$, $SD_{dz}=8,64$; $M_{ch}=27,19$, $SD_{ch}=8,41$; $Z=-4,43$; $p < 0,001$).

Rozkłady odpowiedzi na pozycje testowe dotyczące poczucia samotności w badanych grupach wiekowych

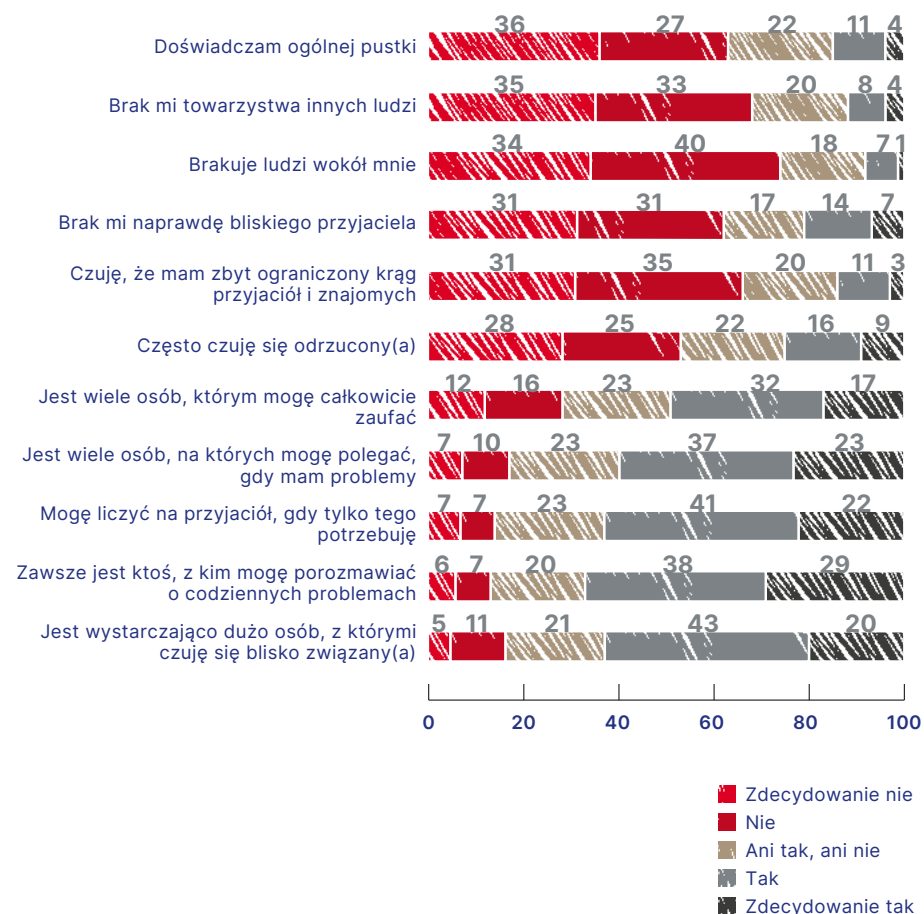
W kolejnym etapie dokonano analizy rozkładu odpowiedzi na poszczególne pozycje testowe skali poczucia samotności w dwóch badanych grupach wiekowych. Analiza rozkładu odpowiedzi wskazuje, że większość uczniów klas siódmych szkół podstawowych deklaruje poczucie wsparcia społecznego oraz posiadanie bliskich relacji. Na przykład, uczniowie w tej grupie wiekowej zgadzają się bądź zdecydowanie zgadzają się z tym, że: nie brakuje im ludzi wokół siebie (74%), mają wystarczająco dużo osób, z którymi czują się blisko związani (63%), mają z kim porozmawiać o codziennych problemach (67%) oraz mogą liczyć na przyjaciół, gdy tego potrzebują (63%).

Nie oznacza to jednak, że problem samotności nie występuje w tej grupie wiekowej. Po pierwsze – odsetek uczniów, którzy odpowiadali „ani tak, ani nie” wynosił około 20% dla wszystkich pytań skali (od 17 do 23%). Po drugie – odpowiedzi udzielone na niektóre pytania skali sugerują, że **uczniowie klas siódmych szkół podstawowych mogli doświadczać poważnych problemów zarówno w obszarze relacji z innymi, jak i w zakresie wsparcia społecznego, np. zgadzali się bądź zdecydowanie zgadzali się z tym, że: nie ma „wielu osób, którym mogę całkowicie zaufać” (28%), „często czuję się odrzucony” (25%), „brak mi naprawdę bliskiego przyjaciela” (21%), a także nie ma „wielu osób, na których mogę polegać, gdy mam problemy” (17%).** Rozkład odpowiedzi na pozycje testowe dotyczące poczucia samotności w grupie uczniów klas siódmych szkół podstawowych zaprezentowano na wykresie 1.6.

W przypadku uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych, analiza rozkładu odpowiedzi na poszczególne pozycje testowe wskazuje, że większość respondentów deklaruwała poczucie wsparcia społecznego oraz posiadanie bliskich relacji. Na przykład, uczniowie w tej grupie wiekowej zgadzali się bądź zdecydowanie zgadzali się z tym, że: „zawsze jest ktoś, z kim mogę porozmawiać o codziennych problemach” (67%), „mogę liczyć na przyjaciół, gdy tylko tego potrzebuję” (60%), „jest wystarczająco dużo osób, z którymi czuję się blisko związany/-a” (55%), a także „jest wiele osób, na których mogę polegać, gdy mam problemy” (51%).

Wykres 1.6.

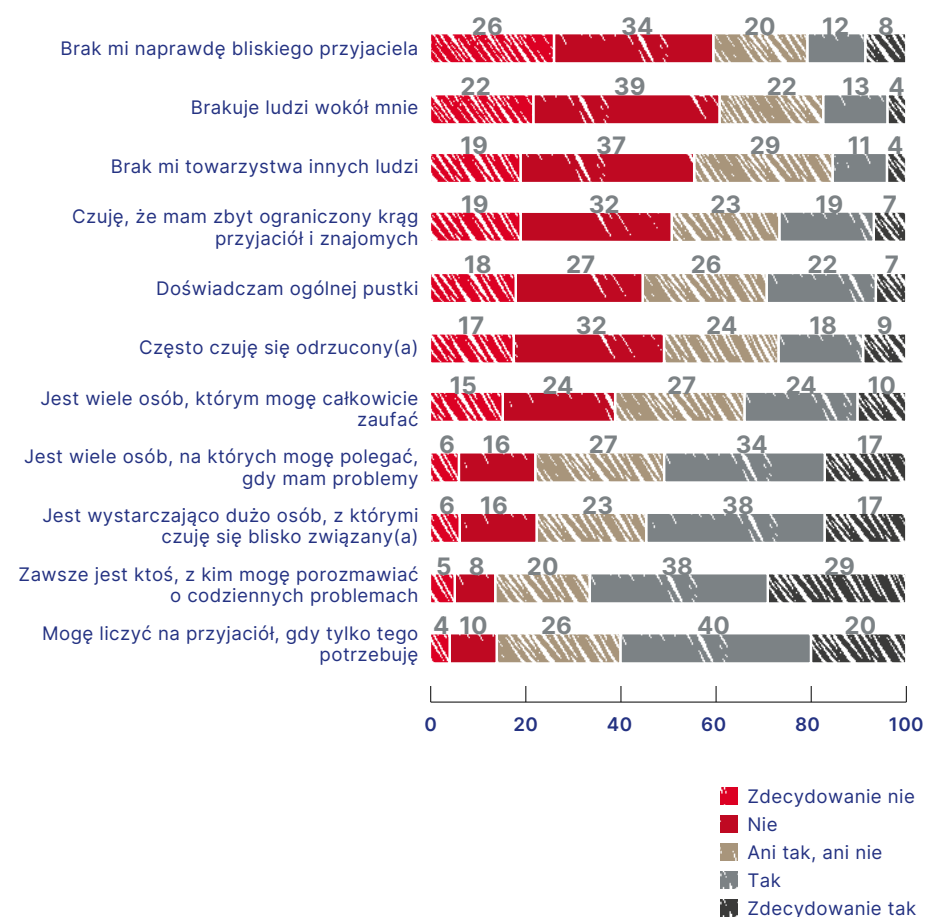
Wskaźniki poczucia samotności życiowej wśród uczniów klas siódmych szkół podstawowych (w %); n=581



Nie oznacza to jednak, że problem samotności nie występuje w tej grupie wiekowej. Odsetek uczniów, którzy odpowiadali „ani tak, ani nie” był wyższy niż w grupie młodszej i wynosił od 20 do 29%. Spośród badanych uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych, 29% nie potwierdziło ani nie zaprzeczyło czy „brak im towarzystwa innych ludzi”, podczas gdy w młodszej grupie odsetek ten wynosił 20%. Dodatkowo, odpowiedzi udzielone na poszczególne pytania skali sugerują, że uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych mogli doświadczać poważnych problemów w obszarach – relacji z innymi i wsparcia społecznego. Na przykład, **respondenci w tej grupie wiekowej zgadzali się bądź zdecydowanie zgadzali się z tym, że doświadczają ogólnej pustki (29%) lub „często czują się odrzuceni” (27%), czują, że mają „zbyt ograniczony krąg przyjaciół i znajomych” (26%), brak im „naprawdę bliskiego przyjaciela” (20%).** Ponadto, aż 39% badanych w tej grupie wiekowej uczniów nie zgadza się ze stwierdzeniem, że „jest wiele osób, którym mogę całkowicie zaufać”. Szczegółowy rozkład odpowiedzi na pozycje testowe dotyczące poczucia samotności w grupie uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych zaprezentowano na wykresie 1.7.

Wykres 1.7.

Wskaźniki poczucia samotności życiowej wśród uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych (w %); n=1.237



Objawy zaburzeń lękowych i depresji

Kwestionariusz RCADS (*Revised Child Anxiety and Depression Scale*) umożliwia: pomiar nasilenia objawów pięciu specyficznych rodzajów zaburzeń lękowych, które wspólnie tworzą szósty, ogólny wskaźnik szerokiego spektrum nasilenia objawów zaburzeń lękowych, a także pomiar nasilenia objawów depresyjnych (Chorpita i in., 2000; polska adaptacja: Skoczeń i in., 2019). Zatem, w niniejszym raporcie, analizie poddano siedem wskaźników zdrowia psychicznego młodzieży: pięć dotyczących nasilenia objawów specyficznych zaburzeń lękowych (tj. zaburzenia lęku separacyjnego, zaburzenia lękowe uogólnione, zespół lęku panicznego, fobia społeczna, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne), ogólny wskaźnik szerokiego spektrum nasilenia objawów zaburzeń lękowych, a także wskaźnik nasilenia objawów depresyjnych.

Objawy szerokiego spektrum zaburzeń lękowych w badanych grupach wiekowych

Z obawy o naruszenie założeń testów parametrycznych, analizując różnice międzygrupowe w zakresie nasilenia objawów szerokiego spektrum zaburzeń lękowych oraz objawów w obrębie specyficznych zaburzeń lękowych, przeprowadzono serię analiz testem Manna-Whitneya. W pierwszym etapie analiz porównano nasilenie objawów szerokiego spektrum zaburzeń lękowych (wynik ogólny dotyczący objawów zaburzeń lękowych) wśród uczniów klas siódmych szkół podstawowych oraz uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych. Uzyskane wyniki wskazują na brak statystycznej istotności tych różnic ($M_{sp}=26,26$; $SD_{sp}=7,46$; $M_{pp}=26,78$; $SD_{pp}=7,77$; $Z=-1,14$; $p=0,251$). Ponadto, porównując między sobą uczniów klas trzecich trzech typów szkół ponadpodstawowych (tj. liceum, technikum, szkoły branżowej), na podstawie analizy nieparametrycznym testem Kruskala-Wallisa, zaobserwowano istotne statystycznie różnice w zakresie nasilenia objawów szerokiego spektrum zaburzeń lękowych ($p < 0.001$). Uczniowie liceum osiągnęli istotnie wyższe wyniki w zakresie nasilenia objawów szerokiego spektrum zaburzeń lękowych niż uczniowie szkół branżowych i uczniowie technikum. Nie odnotowano różnic między wynikami uczniów technikum a szkół branżowych.





Objawy szerokiego spektrum zaburzeń lękowych a płeć (w obrębie badanych grup wiekowych)

W drugim etapie analiz, w obrębie analizowanych grup wiekowych, porównano nasilenie objawów szerokiego spektrum zaburzeń lękowych u chłopców i u dziewcząt. **W grupie uczniów klas siódmych szkół podstawowych u dziewcząt odnotowano istotnie wyższy poziom objawów szerokiego spektrum zaburzeń lękowych** ($M_{dz}=28,94$, $SD_{dz}=7,89$; $M_{ch}=23,70$, $SD_{ch}=6,01$; $Z=-8,42$; $p < 0,001$) niż u chłopców. Podobne wyniki uzyskano w zbiorowości uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych, gdzie również u dziewcząt zaobserwowano istotnie wyższy poziom objawów szerokiego spektrum zaburzeń lękowych ($M_{dz}=29,46$, $SD_{dz}=7,72$; $M_{ch}=24,27$, $SD_{ch}=6,93$; $Z=-12,53$; $p < 0,001$) niż u chłopców.

Objawy specyficznych zaburzeń lękowych w badanych grupach wiekowych

Analizując różnice między średnimi wynikami podskal badających objawy pięciu specyficznych zaburzeń lękowych, uzyskane w badanych grupach wiekowych, zaobserwowano dwie istotne statystycznie różnice. **Dotyczyły one nasilenia objawów lęku separacyjnego** ($M_{sp}=4,06$; $SD_{sp}=1,47$; $M_{pp}=4,36$; $SD_{pp}=1,70$; $Z=-3,19$; $p = 0,001$) **oraz nasilenia objawów lęku panicznego** ($M_{sp}=4,36$; $SD_{sp}=1,81$; $M_{pp}=4,60$; $SD_{pp}=1,88$; $Z=-3,00$; $p = 0,003$). W obu przypadkach wyższe wyniki uzyskali uczniowie trzecich klas szkół ponadpodstawowych.

Przeprowadzone analizy nie wykazały statycznie istotnych różnic między wynikami uzyskanymi przez uczniów klas siódmych szkół podstawowych oraz uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych dla następujących zmiennych: objawów lęku uogólnionego ($M_{sp}=5,90$; $SD_{sp}=2,01$; $M_{pp}=5,78$; $SD_{pp}=1,97$; $Z=-1,21$; $p = 0,225$), objawów fobii społecznej ($M_{sp}=7,04$; $SD_{sp}=2,41$; $M_{pp}=7,03$; $SD_{pp}=2,34$; $Z=-0,16$; $p = 0,877$), objawów zaburzeń obsesyjno-kompulsywnych ($M_{sp}=4,90$; $SD_{sp}=1,90$; $M_{pp}=5,02$; $SD_{pp}=2,01$; $Z=-0,83$; $p = 0,405$).

Porównując między sobą uczniów klas trzecich trzech typów szkół ponadpodstawowych (tj. liceum, technikum, szkoły branżowej), na podstawie analizy nieparametrycznym testem Kruskala-Wallisa, zaobserwowano różnice w zakresie nasilenia objawów zaburzenia lękowego uogólnionego ($p < 0,001$) oraz fobii społecznej ($p < 0,001$). Nie odnotowano statystycznie istotnych różnic w zakresie: lęku separacyjnego ($p=0,259$), lęku panicznego ($p=0,577$) oraz zaburzeń obsesyjno-kompulsywnych ($p=0,357$). W przypadku nasilenia objawów zaburzenia lękowego uogólnionego, czyli doświadczania silnego lęku i zamartwiania się bez ewidentnie uchwytanych przyczyn tego stanu, zaobserwowano dwie istotne różnice między grupami: **(1) średnie wyniki uczniów liceum były wyższe niż uczniów technikum oraz (2) średnie wyniki uczniów liceum były wyższe aniżeli uczniów szkół branżowych**. Nie odnotowano różnic między średnimi wynikami uczniów technikum a szkół branżowych.

Fobia społeczna to intensywny lęk przed sytuacjami społecznymi, w których osoba obawia się oceny lub ośmieszenia, co może skutkować unikaniem takich sytuacji, a tym samym negatywnie wpływać na jakość życia. Spośród badanych uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych, **najwyższego nasilenia objawów fobii społecznej doświadczali uczniowie liceum**, następnie - uczniowie technikum, najniższego natomiast uczniowie szkół branżowych. Wzajemne różnice między wszystkimi trzema grupami były statystycznie istotne. Podsumowując, szczególnie uczniowie liceum mogą potrzebować dodatkowego wsparcia i uwagi z powodu nasilenia doświadczanych objawów lękowych.

Objawy specyficznych zaburzeń lękowych a płeć (w obrębie badanych grup wiekowych)

W drugim etapie analiz, w obrębie badanych grup wiekowych, porównano nasilenia objawów pięciu specyficznych zaburzeń lękowych u chłopców i u dziewcząt. W grupie uczniów klas siódmych szkół podstawowych dziewczęta prezentowały istotnie wyższy poziom wszystkich analizowanych wskaźników dotyczących specyficznych objawów lękowych niż chłopcy, tj. w zakresie:

- **lęku separacyjnego** ($M_{dz}=4,39$, $SD_{dz}=1,54$; $M_{ch}=3,75$, $SD_{ch}=1,33$; $Z=-6,48$; $p < 0,001$);
- **uogólnionego zaburzenia lękowego** ($M_{dz}=6,46$, $SD_{dz}=2,13$; $M_{ch}=5,36$, $SD_{ch}=1,72$; $Z=-6,16$; $p < 0,001$);
- **zespołu lęku panicznego** ($M_{dz}=4,95$, $SD_{dz}=2,06$; $M_{ch}=3,79$, $SD_{ch}=1,32$; $Z=-8,03$; $p < 0,001$);
- **fobii społecznej** ($M_{dz}=8,00$, $SD_{dz}=2,45$; $M_{ch}=6,13$, $SD_{ch}=1,98$; $Z=-9,10$; $p < 0,001$);
- **zaburzeń obsesyjno-kompulsywnych** ($M_{dz}=5,14$, $SD_{dz}=2,07$; $M_{ch}=4,67$, $SD_{ch}=1,69$; $Z=-2,57$; $p = 0,010$).

Podobne wyniki uzyskano również w grupie uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych. W tej zbiorowości u dziewcząt także odnotowano istotnie wyższy poziom wszystkich analizowanych wskaźników dotyczących objawów specyficznych zaburzeń lękowych niż u chłopców, tj. w zakresie:

- **lęku separacyjnego** ($M_{dz}=4,88$, $SD_{dz}=1,82$; $M_{ch}=3,87$, $SD_{ch}=1,42$; $Z=-11,56$; $p < 0,001$);
- **lęku uogólnionego** ($M_{dz}=6,27$, $SD_{dz}=1,98$; $M_{ch}=5,78$, $SD_{ch}=1,97$; $Z = -8,92$; $p < 0,001$).
- **lęku panicznego** ($M_{dz}=5,19$, $SD_{dz}=2,02$; $M_{ch}=4,06$, $SD_{ch}=1,55$; $Z=-11,21$; $p < 0,001$)
- **fobii społecznej** ($M_{dz}=7,84$, $SD_{dz}=2,27$; $M_{ch}=6,26$, $SD_{ch}=2,14$; $Z=-11,97$; $p < 0,001$)
- **zaburzeń obsesyjno-kompulsywnych** ($M_{dz}=5,29$, $SD_{dz}=2,16$; $M_{ch}=4,76$, $SD_{ch}=1,82$; $Z=-4,14$; $p < 0,001$).

Rozkłady odpowiedzi na pozycje testowe dotyczące specyficznych objawów lękowych w badanych grupach wiekowych

Aby pogłębić rozumienie analizowanych problemów, w kolejnym etapie dokonano analizy rozkładów odpowiedzi na pytania dotyczące objawów specyficznych zaburzeń lękowych w badanych grupach wiekowych. Wyniki zaprezentowano w tabelach 1.1.–1.10. zamieszczonych i omówionych w poniższych sekcjach.

Objawy zaburzenia lęku separacyjnego

Zaburzenia lęku separacyjnego odnoszą się do poziomu obaw związanych z rozłąką, np. z rodzicem (Skoczeń i Kurtyka-Chałas, 2018). Wśród badanych uczniów klas siódmych szkół podstawowych, najczęściej doświadczanym objawem zaburzenia lęku separacyjnego była obawa przed przebywaniem w zatłoczonych miejscach – był to lęk często lub stale doświadczany przez 12% uczniów w tej kategorii wiekowej. Co piąty respondent z klasy siódmej czasami boi się sam/-a zostać w domu (21%) bądź przebywać w zatłoczonych miejscach (20%). Najmniej uczniów w tej kategorii wiekowej boi się sam/-a spać – tego lęku nigdy nie doświadczają 83% uczniów. Szczegółowy rozkład odpowiedzi na pozycje testowe dotyczące objawów zaburzenia lęku separacyjnego wśród uczniów klas siódmych zaprezentowano w tabeli 1.1.

W grupie uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych, najczęściej doświadczanym objawem zaburzenia lęku separacyjnego była obawa przed przebywaniem w zatłoczonych miejscach – był to lęk często lub stale doświadczany przez 17% respondentów w tej kategorii wiekowej. **Dodatkowo, w porównaniu z uczniami klas siódmych, wśród respondentów klas trzecich szkół ponadpodstawowych wyższy był odsetek tych, którzy czasami boją się przebywać w zatłoczonych miejscach (28% vs. 20%).** Szczegółowy rozkład odpowiedzi na pozycje testowe dotyczące objawów zaburzenia lęku separacyjnego wśród uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych zaprezentowano w tabeli 1.2.

Tabela 1.1.

Objawy zaburzenia lęku separacyjnego RCADS u uczniów klas siódmych szkół podstawowych (w %); N=581

	Nigdy	Czasami	Często	Zawsze
Bał(a)bym się zostać sam(a) w domu	72	21	4	3
Boję się sam(a) spać	83	13	2	2
Boję się przebywać w zatłoczonych miejscach (np. centra handlowe, kino, autobusy, tłoczne place zabaw)	68	20	8	4

Tabela 1.2.

Objawy zaburzenia lęku separacyjnego RCADS u uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych (w %); N=1.237

	Nigdy	Czasami	Często	Zawsze
Bał(a)bym się zostać sam(a) w domu	73	19	6	2
Boję się sam(a) spać	78	15	5	2
Boję się przebywać w zatłoczonych miejscach (np. centra handlowe, kino, autobusy, tłoczne place zabaw)	55	28	11	6

Objawy zaburzenia lękowego uogólnionego

Lęk uogólniony charakteryzuje się doświadczaniem silnego lęku i zamartwiania się bez ewidentnie uchwytanych przyczyn tego stanu (Skoczeń i Kurtyka-Chałas, 2018). Wśród badanych uczniów klas siódmych szkół podstawowych, **najczęściej (odpowiedzi „często” bądź „zawsze”) deklarowanym objawem zaburzenia lękowego uogólnionego była obawa, „że coś strasznego stanie się komuś z mojej rodziny” (44%).** Lęku tego czasami doświadczą 39% badanych siódmoklasistów. O to, że im samym stanie się coś złego martwi się mniej uczniów – takie zmartwienie czasami deklaruje 42% uczniów, często – 13%, natomiast zawsze – 6%.

Mimo, że o śmierci nigdy nie myśli ponad połowa badanych uczniów w tej grupie wiekowej (58%), to pozostali uczniowie myślą o niej w różnym natężeniu. Czasami myśli o niej 31% uczniów, często lub zawsze – 11%. Szczegółowe odpowiedzi na pozycje testowe dotyczące objawów zaburzenia lękowego uogólnionego wśród uczniów klas siódmych zaprezentowano w tabeli 1.3.

W grupie uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych, najczęściej doświadczanym objawem zaburzenia lękowego uogólnionego również było obawa, „że coś strasznego stanie się komuś z mojej rodziny” (34%), co stanowi jednak mniejszy odsetek niż wśród uczniów klas siódmych (44%). Z kolei w tej grupie wiekowej **częściej występuje myślenie o śmierci niż wśród uczniów klas siódmych** (czasami myśli o niej 36% uczniów, natomiast często lub zawsze – 15%). Szczegółowe odpowiedzi na pozycje testowe dotyczące objawów zaburzenia lękowego uogólnionego wśród uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych zaprezentowano w tabeli 1.4.

Tabela 1.3.

Wyniki pozycji testowych dotyczących objawów zaburzenia lękowego uogólnionego RCADS dla uczniów klas siódmych szkół podstawowych (w %); N=581

	Nigdy	Czasami	Często	Zawsze
Martwię się, że coś strasznego stanie się komuś z mojej rodziny	17	39	23	21
Martwię się, że stanie mi się coś złego	39	42	13	6
Myślę o śmierci	58	31	8	3

Tabela 1.4.

Wyniki pozycji testowych dotyczących objawów zaburzenia lękowego uogólnionego RCADS dla uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych (w %); N=1.237

	Nigdy	Czasami	Często	Zawsze
Martwię się, że coś strasznego stanie się komuś z mojej rodziny	21	45	21	13
Martwię się, że stanie mi się coś złego	43	38	13	6
Myślę o śmierci	49	36	12	3



Objawy zespołu lęku panicznego

Objawy zespołu lęku panicznego odnoszą się do ataków paniki, powstających w przypadku odczuwanego subiektywnego zagrożenia objawów o charakterze psychosomatycznym (np. podwyższone tętno; Skoczeń i Kurtyka-Chałas, 2018). Spośród badanych uczniów klas siódmych szkół podstawowych, **objawów zespołu lęku panicznego doświadcza około 30%** (nigdy ich nie doświadcza 63–70%). Najczęściej występuje obawa, że „nagle i bez powodu zacznę się czegoś bać”, której czasami bądź częściej doświadcza 37% badanych siódmoklasistów. 31% uczniów deklaruje, że przynajmniej czasami „nagle i bez żadnego powodu zaczyna kręcić mi się w głowie lub mdleję”. 30% uczniów stwierdza, że przynajmniej czasami „zdarza się, że zaczynam nagle drżeć lub trząść się bez powodu”. Szczegółowy rozkład odpowiedzi na pozycje testowe dotyczące objawów zespołu lęku panicznego u uczniów klas siódmych zawarto w tabeli 1.5.

W grupie uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych **objawów zespołu lęku panicznego doświadcza prawie 40% uczniów** (nigdy nie doświadcza ich 61–62% badanej grupy). 39% uczniów deklaruje, że przynajmniej czasami „zdarza się, że zaczynam nagle drżeć lub trząść się bez powodu” oraz „martwię się, że nagle i bez powodu zacznę się czegoś bać”. Z kolei 38% uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych stwierdza, że przynajmniej czasami „nagle i bez żadnego powodu zaczyna kręcić mi się w głowie lub mdleję”. Szczegółowy rozkład odpowiedzi na pozycje testowe dotyczące objawów zespołu lęku panicznego u uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych przedstawiono w tabeli 1.6.

Tabela 1.5.

Objawy zespołu lęku panicznego RCADS u uczniów klas siódmych szkół podstawowych (w %); N=581

	Nigdy	Czasami	Często	Zawsze
Zdarza się, że zaczynam nagle drżeć lub trząść się bez powodu	70	19	7	4
Nagle i bez żadnego powodu zaczyna kręcić mi się w głowie lub mdleję	69	21	9	1
Martwię się, że nagle i bez powodu zacznę się czegoś bać	63	27	8	2

Tabela 1.6.

Objawy zespołu lęku panicznego RCADS u uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych (w %); N=1.237

	Nigdy	Czasami	Często	Zawsze
Zdarza się, że zaczynam nagle drżeć lub trząść się bez powodu	61	25	11	3
Nagle i bez żadnego powodu zaczyna kręcić mi się w głowie lub mdleję	62	27	9	2
Martwię się, że nagle i bez powodu zacznę się czegoś bać	61	27	8	4

Objawy fobii społecznej

Fobia społeczna oznacza intensywny lęk przed sytuacjami społecznymi, w których osoba obawia się oceny lub ośmieszenia (Skoczeń i Kurtyka-Chałas, 2018). Na uwagę zasługuje fakt, że w grupie badanych uczniów klas siódmych szkół podstawowych, **wszystkie trzy badane objawy fobii społecznej (tj. martwienie się, że coś mi słabo poszło, przejmowanie się, co inni myślą o mnie oraz obawa, że „wyjdę na głupka” przed innymi ludźmi) występują u 15% respondentów**. Z kolei częste występowanie uczucia martwienia się „gdy wiem, że coś mi słabo poszło” w tej grupie wiekowej deklarowało 35% uczniów. Szczegółowy rozkład odpowiedzi na pozycje testowe dotyczące objawów fobii społecznej u uczniów klas siódmych przedstawiono w tabeli 1.7.

W grupie uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych najczęściej (tj., często lub zawsze) doświadczanym objawem fobii społecznej było martwienie się „gdy wiem, że coś mi słabo poszło”, które dotyczyło 52% respondentów. Lęku tego czasami doświadczają 37% uczniów. Ponadto, około ¼ uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych stwierdziło, że nigdy nie przejmują się tym, co inni o nich myślą (24%) oraz nigdy nie boją się, że „wyjdą na głupka” przed innymi ludźmi (26%). Szczegółowy rozkład odpowiedzi na pozycje testowe dotyczące objawów fobii społecznej u uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych zaprezentowano w tabeli 1.8.



Tabela 1.7.
Objawy fobii społecznej RCADS u uczniów klas siódmych szkół podstawowych (w %); N=581

	Nigdy	Czasami	Często	Zawsze
Martwię się, gdy wiem, że coś mi słabo poszło	9	41	35	15
Przejmuję się tym, co inni myślą o mnie	24	39	22	15
Boję się, że wyjdę na głupka przed innymi ludźmi	26	41	18	15

Tabela 1.8.
Objawy fobii społecznej RCADS u uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych (w %); N=1.237

	Nigdy	Czasami	Często	Zawsze
Martwię się, gdy wiem, że coś mi słabo poszło	11	37	34	18
Przejmuję się tym, co inni myślą o mnie	24	42	22	12
Boję się, że wyjdę na głupka przed innymi ludźmi	26	39	22	13

Objawy zaburzenia obsesyjno-kompulsywnego

Objawy zaburzenia obsesyjno-kompulsywnego odnoszą się do myśli intruzywnych i odczuwanego wewnętrznego przymusu powtarzania ściśle określonych czynności (Skonczeń i Kurtyka-Chałas, 2018). Wśród badanych uczniów klas siódmych szkół podstawowych, najczęściej (tj. często bądź zawsze) doświadczanymi objawami zaburzenia obsesyjno-kompulsywnego były przymus robienia rzeczy w ściśle określony sposób, po to, aby nie stało się nic złego (18%) oraz uczucie konieczności powtarzania niektórych rzeczy wiele razy (np. mycie rąk, czyszczenie czy układanie rzeczy w określonym porządku –17%). Szczegółowy rozkład odpowiedzi na pozycje testowe dotyczące objawów zaburzenia obsesyjno-kompulsywnego wśród uczniów klas siódmych przedstawiono w tabeli 1.9.

W grupie uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych, najczęściej doświadczanymi objawami zaburzenia obsesyjno-kompulsywnego były: przymus robienia rzeczy w ściśle określony sposób, aby nie stało się nic złego (21%) oraz uczucie konieczności powtarzania niektórych rzeczy wiele razy (np. mycie rąk, czyszczenie czy układanie rzeczy w określonym porządku – 19%). Szczegółowy rozkład odpowiedzi na pozycje testowe dotyczące objawów zaburzenia obsesyjno-kompulsywnego u wymienionych wyżej respondentów przedstawiono w tabeli 1.10.

Podsumowując, analiza rozkładów odpowiedzi na pytania dotyczące objawów specyficznych zaburzeń lękowych wskazała, że uczniowie klas siódmych szkół podstawowych najczęściej (odpowiedzi „często” bądź „zawsze”) martwią się o to, że „coś mi słabo poszło” (50%), „że coś strasznego stanie się komuś z mojej rodziny” (44%), przejmują się „tym, co inni myślą o mnie” (37%), a także boją się, że „wyjdą na głupka przed innymi ludźmi” (33%). Ponadto, 24% tychże uczniów nigdy nie przejmują się „tym, co inni myślą o mnie”, podczas gdy aż 37% respondentów robi to często lub zawsze. Uczniowie w tej grupie wiekowej najrzadziej (odpowiedzi „często” bądź „zawsze”) obawiają się spać sami (4%) i zostać sami w domu (7%).

Tabela 1.9.

Objawy zaburzenia obsesyjno-kompulsywnego RCADS u uczniów klas siódmych szkół podstawowych (w %); N=581

	Nigdy	Czasami	Często	Zawsze
Żeby uniknąć czegoś złego, muszę myśleć o czymś szczególnym (np. o jakichś liczbach lub słowach)	69	22	6	3
Czuję, że muszę powtarzać niektóre rzeczy wiele razy (np. mycie rąk, czyszczenie czy układanie rzeczy w określonym porządku)	52	31	13	4
Czuję, że muszę robić niektóre rzeczy w ściśle określony sposób, żeby nie stało się nic złego	46	36	12	6

Tabela 1.10.

Objawy zaburzenia obsesyjno-kompulsywnego RCADS u uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych (w %); N=1.237

	Nigdy	Czasami	Często	Zawsze
Żeby uniknąć czegoś złego, muszę myśleć o czymś szczególnym (np. o jakichś liczbach lub słowach)	68	21	8	3
Czuję, że muszę powtarzać niektóre rzeczy wiele razy (np. mycie rąk, czyszczenie czy układanie rzeczy w określonym porządku)	54	27	13	6
Czuję, że muszę robić niektóre rzeczy w ściśle określony sposób, żeby nie stało się nic złego	40	39	15	6

Z kolei uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych najczęściej (odpowiedzi „często” bądź „zawsze”) doświadczają tych samych czterech lęków co ich młodszy koledzy, przy czym zmienia się kolejność tych doświadczeń. Podobnie jak w młodszej badanej grupie, respondenci z klas trzecich szkół ponadpodstawowych najczęściej martwią się o to, że „coś mi słabo poszło” (52%). Drugim w kolejności lękiem jest to, że „wyjdą na głupka przed innymi ludźmi” (35%). W dalszej kolejności uczniowie martwią się, „że coś strasznego stanie się komuś z mojej rodziny” (34%) oraz przejmują się „tym, co inni myślą o mnie” (34%). Ponadto, 24% respondentów z klas siódmych szkół podstawowych nigdy nie przejmują się „tym, co inni myślą o mnie”, podczas gdy aż 42% tej grupy wiekowej robi to czasami. Również w tej grupie wiekowej uczniowie najrzadziej (odpowiedzi „często” bądź „zawsze”) obawiają się spać sami (4%) i zostać sami w domu (7%).

Porównując obie grupy wiekowe warto zwrócić uwagę na fakt, że odpowiedzi „nigdy” oraz „czasami” częściej pojawiały się w grupie uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych, natomiast odpowiedzi „często” i „zawsze” częściej występowały wśród respondentów z klas siódmych szkół podstawowych. Taki rozkład odpowiedzi jest oczekiwany oraz spójny z dynamiką rozwoju emocjonalnego, zgodnie z którą późni adolescenti będą wykazywać większe zdolności regulacji emocji i stosowania adaptacyjnych strategii radzenia sobie niż młodszy (Kraft i in., 2023). W efekcie, starsi uczniowie rzadziej deklarują nasilone objawy lękowe. Jednocześnie, zaobserwowane rozkłady odpowiedzi potwierdzają trafność teoretyczną przeprowadzonego badania (Wehner i in., 2020).

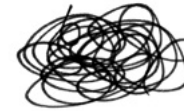
Objawy depresyjne w badanych grupach wiekowych

W pierwszym etapie analiz porównano (wykorzystując testy nieparametryczne) nasilenie depresji wśród uczniów klas siódmych szkół podstawowych oraz uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych. Analiza wykazała, że **wyższy poziom objawów depresji** ($Z=-7,66$; $p < 0,001$) **prezentowali uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych** ($M_{pp}=9,77$; $SD_{pp}=3,10$) niż uczniowie klas siódmych szkół podstawowych ($M_{sp}=8,67$; $SD_{sp}=2,94$). Ponadto, porównując między sobą uczniów klas trzecich trzech typów szkół ponadpodstawowych (tj. liceum, technikum, szkoły branżowej), na podstawie analizy nieparametrycznym testem Kruskala-Wallisa, zaobserwowano statystycznie istotne różnice w zakresie nasilenia objawów depresji ($p=0.024$). Średnie nasilenie objawów depresyjnych okazało się istotnie wyższe w grupie uczniów liceum niż wśród uczniów szkół branżowych.

Objawy depresyjne a płeć (w obrębie badanych grup wiekowych)

W drugim etapie analiz, w obrębie analizowanych grup wiekowych, porównano nasilenie objawów depresji między chłopcami a dziewczętami. W grupie uczniów klas siódmych szkół podstawowych dziewczęta prezentowały istotnie wyższy poziom objawów depresji niż chłopcy ($M_{dz}=9,65$, $SD_{dz}=3,22$; $M_{ch}=7,72$, $SD_{ch}=2,28$; $Z=-7,72$; $p < 0,001$). **Podobne wyniki uzyskano w grupie uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych, gdzie dziewczęta również prezentowały istotnie wyższy poziom objawów depresji niż chłopcy** ($M_{dz}=10,47$, $SD_{dz}=3,05$; $M_{ch}=9,11$, $SD_{ch}=3,00$; $Z=-8,23$; $p < 0,001$).





Rozkłady odpowiedzi na pozycje testowe dotyczące objawów depresyjnych w badanych grupach wiekowych

Wśród badanych uczniów klas siódmych szkół podstawowych, najczęściej doświadczanym objawem depresyjnym było częste odczuwanie smutku lub pustki, które dotyczyło 20% uczniów. Chociaż większość badanych zadeklarowało, że nigdy nie doświadcza braku radości (64%) lub nigdy nie czuło się bezwartościowo (54%), szczegółowa analiza rozkładu odpowiedzi ujawniła też niepokojące tendencje. Po pierwsze – 2% uczniów w tej grupie wiekowej deklarowało, że „nic ich już nie cieszy”; tego uczucia często doświadczało 7% respondentów. Po drugie – 12% uczniów klas siódmych szkół podstawowych stwierdziło, że zawsze lub często czuje się bezwartościowo.

Po trzecie – 15% uczniów w tej grupie wiekowej zadeklarowało, że zawsze bądź często „nie potrafi jasno myśleć” oraz nie ma „energii, żeby cokolwiek zrobić.” Szczegółowe wyniki zaprezentowano w tabeli 1.11.

W grupie uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych, najczęściej doświadczanym objawem depresji było częste **odczuwanie smutku lub pustki, które dotyczyło 28% respondentów**. Jest to wyższy odsetek niż w młodszej grupie badanych uczniów. W starszej grupie wiekowej na żadne z pytań większość badanych nastolatków nie odpowiedziała przecząco (tj. nigdy), co może wskazywać na obecność trudnych doświadczeń wśród znacznej części uczniów. Uczniów, którzy nigdy nie doświadczyli braku radości (46%) lub nigdy nie czuli się bezwartościowi (40%) było mniej niż w grupie uczniów klas siódmych szkół podstawowych. Dalsza analiza rozkładu odpowiedzi ujawniła inne niepokojące tendencje. Wielu uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych stale lub często odczuwało smutek lub pustkę (33%), doświadczało braku energii (27%) oraz czuło się bezwartościowo (20%). Szczegółowe wyniki zaprezentowano w tabeli 1.12.

Tabela 1.11.

Objawy depresji RCADS u uczniów klas siódmych szkół podstawowych (w %); N=581

	Nigdy	Czasami	Często	Zawsze
Odczuwam smutek lub pustkę	21	55	20	4
Nic mnie już nie cieszy	64	27	7	2
Nie mam energii, żeby cokolwiek zrobić	36	49	12	3
Nie potrafię jasno myśleć	43	42	12	3
Czuję się bezwartościowy(a)	56	32	8	4

Tabela 1.12.

Objawy depresji u uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych (w %); N=1.237

	Nigdy	Czasami	Często	Zawsze
Odczuwam smutek lub pustkę	12	55	28	5
Nic mnie już nie cieszy	46	39	12	3
Nie mam energii, żeby cokolwiek zrobić	23	50	20	7
Nie potrafię jasno myśleć	35	48	14	3
Czuję się bezwartościowy(a)	40	40	15	5

Porównując badane grupy wiekowe warto zwrócić uwagę na fakt, że w klasach trzecich szkół ponadpodstawowych jest mniej uczniów, którzy nigdy nie doświadczają braku radości (46% vs. 64%) lub nigdy nie czuli się bezwartościowi (40% vs. 54%) niż w grupie uczniów klas siódmych szkół podstawowych. Ponadto, w starszej z badanych grup uczniów zaobserwowano wzrost w obszarze częstego odczuwania smutku lub pustki (20% w klasach siódmych, 28% w klasach trzecich szkół ponadpodstawowych).

Podsumowanie

- Uczniowie klas siódmych szkół podstawowych cechowali się lepszym **samopoczuciem** i wyższym **poczuciem szczęścia** niż uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych. W obu grupach chłopcy deklarowali lepsze samopoczucie i wyższy poziom szczęścia niż dziewczęta, przy czym różnice te były szczególnie widoczne w młodszej grupie.
- Większość uczniów zapewniała o pozytywnej **samoocenie swojego ogólnego stanu zdrowia**, jednak uczniowie szkół ponadpodstawowych częściej niż młodsi informowali o jego pogorszeniu w porównaniu ze stanem z poprzedniego roku. Dziewczęta, zwłaszcza w klasach siódmych, częściej niż chłopcy, oceniały swoje zdrowie negatywnie — zarówno ogólnie, jak i w odniesieniu do rówieśników.
- Uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych doświadczali wyższego poziomu **samotności** niż uczniowie klas siódmych szkół podstawowych. Większość respondentów z klas trzecich szkół ponadpodstawowych deklarowała posiadanie bliskich relacji i dostęp do wsparcia. Jednakże, wielu uczniów mogło doświadczać poważnych trudności w relacjach społecznych, np. deklarowali brak bliskiego przyjaciela (21% w klasach siódmych, 20% w klasach trzecich) lub często czuli się odrzuceni (25% w klasach siódmych, 29% w klasach trzecich). W obu grupach wiekowych dziewczęta deklarowały wyższy poziom samotności niż chłopcy, co może stanowić czynnik zagrażający zdrowiu psychicznemu i dobrostanowi tej grupy.
- Nie stwierdzono istotnych różnic w nasileniu **objawów szerokiego spektrum zaburzenia lękowego** między badanymi grupami wiekowymi. W przypadku objawów specyficznych zaburzeń lękowych, odnotowano istotne statystycznie różnice w zakresie dwóch z pięciu badanych kategorii - **nasilenie objawów lęku separacyjnego oraz lęku panicznego** było wyższe w starszej grupie badanych uczniów. Najczęstsze lęki w obu grupach wiekowych to: obawa, że „coś mi słabo poszło”, lęk przed oceną społeczną („wyjdę na głupka”) oraz lęk o bezpieczeństwo bliskich („coś strasznego stanie się komuś z mojej rodziny”). W obu badanych grupach wiekowych dziewczęta wykazywały wyższe nasilenie objawów szerokiego spektrum oraz specyficznych objawów lękowych niż chłopcy, co może stanowić czynnik zagrażający zdrowiu psychicznemu i dobrostanowi tej grupy.
- Uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych prezentowali wyższy poziom **objawów depresji** niż uczniowie siódmych klas szkół podstawowych. Dodatkowo, w klasach trzecich szkół ponadpodstawowych ani jedno pytanie nie uzyskało większości odpowiedzi przeczących, co może wskazywać na powszechność trudnych doświadczeń emocjonalnych. W starszej grupie wiekowej częstsze są objawy takie, jak: smutek/pustka (33% vs. 20%), brak energii (27% vs. 15%), poczucie bezwartościowości (20% vs. 12%). W obu badanych grupach wiekowych dziewczęta wykazywały istotnie wyższy poziom objawów depresyjnych niż chłopcy.

Bibliografia

- Amholt, T. T., Dammeyer, J., Carter, R., & Niclasen, J. (2020). Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: A systematic review. *Child Indicators Research*, 13(5), 1523–1548. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09725-9>
- Chorpita, B. F., Yim, L., Moffitt, C., Umemoto, L. A., & Francis, S. E. (2000). Assessment of symptoms of DSM-IV anxiety and depression in children: A Revised Child Anxiety and Depression Scale. *Behaviour Research and Therapy*, 38(8), 835–855. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00130-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00130-8)
- Czapiński, J., Panek, T. (2015). Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa. Dostępne na: http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2015.pdf
- de Jong-Gierveld, J., & van Tilburg, T. G. (1999). Manual of the Loneliness Scale. Methoden en technieken. <https://doi.org/10.17605/osf.io/u6gck>
- Grygiel, P., Humenny, G., Rebisz, S., Świtaj, P., & Sikorska, J. (2013). Validating the Polish adaptation of the 11-item De Jong Gierveld Loneliness Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(2), 129–139. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000130>
- Kraft, L., Ebner, C., Leo, K., & Lindenberg, K. (2023). Emotion regulation strategies and symptoms of depression, anxiety, aggression, and addiction in children and adolescents: A meta-analysis and systematic review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 30(4), 485–502. <https://doi.org/10.1037/cps0000156>
- Liu, S., Ren, H., Li, Y., Liu, Y., Fu, S., & Han, Z. R. (2025). Gender difference in the onset of adolescent depressive symptoms: A cross-lagged panel network analysis. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 53(1), 113–123. <https://doi.org/10.1007/s10802-024-01235-4>
- Parlikar, N., Strand, L. B., Kvaløy, K., Espnes, G. A., & Moksnes, U. K. (2025). The prospective association of adolescent loneliness and low resilience with anxiety and depression in young adulthood: The HUNT study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. Advanced online publication. <https://doi.org/10.1007/s00127-025-02888-2>
- Ross, D. A., Hinton, R., Melles-Brewer, M., Engel, D., Zeck, W., Fagan, L., ... & Mohan, A. (2020). Adolescent well-being: A definition and conceptual framework. *Journal of Adolescent Health*, 67(4), 472–476. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.06.042>
- Shorey, S., Ng, E. D., & Wong, C. H. J. (2022). Global prevalence of depression and elevated depressive symptoms among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Clinical Psychology*, 61(2), 287–305. <https://doi.org/10.1111/bjc.12333>
- Skoczeń, I., & Kurtyka-Chałas, J. (2018). Rodzinne uwarunkowania zaburzeń lękowych i depresyjnych dzieci w młodszym wieku szkolnym. W E. Śmiechowska-Petrovskij & E. Kwiatkowska (Red.), *Dzieci z trudnościami poznawczymi i emocjonalnymi w młodszym wieku. Terapia i wspieranie* (s. 49–67). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.

Skoczeń, I., Rogoza, R., Rogoza, M., Ebesutani, C., & Chorpita, B. (2019). Structure, reliability, measurement stability, and construct validity of the Polish version of the Revised Child Anxiety and Depression Scale. *Assessment*, 26(8), 1492–1503. <https://doi.org/10.1177/1073191117711019>

Wehner, C., Roemer, L., & Ziegler, M. (2020). Construct validity. In: *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (p. 875–878). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1288

World Health Organization. (n.d.). Constitution of the World Health Organization. Retrieved from <https://www.who.int/about/governance/constitution>

Yang, X., Fang, Y., Chen, H., Zhang, T., Yin, X., Man, J., Yang, L., & Lu, M. (2021). Global, regional and national burden of anxiety disorders from 1990 to 2019: Results from the Global Burden of Disease Study 2019. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 30, e36. <https://doi.org/10.1017/S2045796021000275>

Część 2

Spirala bierności i dynamika ryzyka – perspektywa problematicznego używania internetu przez polskich nastolatków



Maciej Dębski

• • • • •

W drugiej części raportu koncentrujemy się na wybranych wskaźnikach problematycznego posługiwania się internetem. Opisujemy w nim nie tylko kompulsywne korzystanie, ale również zachowania ryzykowne i bierny sposób konsumpcji treści (pasywny czas ekranowy). Wprowadzamy te trzy wymiary, bo każdy oświetla inną stronę codziennego życia online polskich nastolatków, a razem tworzą spójny obraz. Kompulsywne korzystanie z internetu pokazuje, kiedy posługiwanie się siecią przestaje być neutralnym nawykiem, a zaczyna przypominać przymus – z trudnością odkładania narzędzi ekranowych, myśleniem o internecie kosztem nauki czy snu. Ryzyka świata cyfrowego ujmowane w trzech perspektywach – odbiorcy

szkodliwych treści, uczestnika i aktora – pozwalają zobaczyć, jak ekspozycja na szkodliwe treści (np. przemoc, upokarzanie) łączy się z coraz bardziej czynnym zaangażowaniem w ryzyko online. Pasywny czas ekranowy (bierne przewijanie, oglądanie, „klikanie bez celu”) traktujemy jako wczesny, codzienny sygnał: sam nie przesądza o problemie, ale bywa tłem dla rosnącego poczucia utraty kontroli i częstszego doświadczania ryzykownych sytuacji.

Problematic use of the internet / risk of addiction



Problematic use of the internet (PUI) has been described in the literature as a complex construct, which includes, among others, excessive concentration on online activities, loss of control and negative consequences in various areas of functioning. In the measurement area, the Internet Addiction Test (Young, 1998) and more recent tools developed in the paradigms of problematic/compulsive use of the network, such as PIUQ (Demetrovics, Szeredi, & Rózsa, 2008) and CIUS (Meerkerk, Van den Eijnden, Vermulst, & Garretsen, 2009).

In Polish scientific literature the topic of PUI diagnosis appears, among others, in works related to the adaptation of IAT and studies on risk indicators in populations of adolescents and students (e.g., Poprawa, 2011). These tools – although based on different theoretical models – serve the same purpose: identification of patterns of internet use leading to harm and requiring frequent intervention (Young, 1998; Demetrovics et al., 2008; Meerkerk et al., 2009; Poprawa, 2011).

In the present study, the decision was made to use the Compulsive Internet Use Scale (CIUS), a scale developed by Meerkerk and co-authors (2009), which was adapted to Polish by Daria Biechowska and co-workers (2012). The questionnaire consisted of 14 statements rated on a five-point frequency scale from 1 = „never” to 5 = „always”, with a clear instruction to refer to typical internet behaviors; the tool was intended for research on adolescents and students aged 13–25, and in the documentation it was indicated that it was reliable, valid and normalized. The total result was the sum of points from all items (range 14–70), which was interpreted in three ranges: ≤ 22 pts. – result below the norm; 23–36 pts. – result within the norm; ≥ 37 pts. – result above the norm¹. The items covered basic areas of compulsive

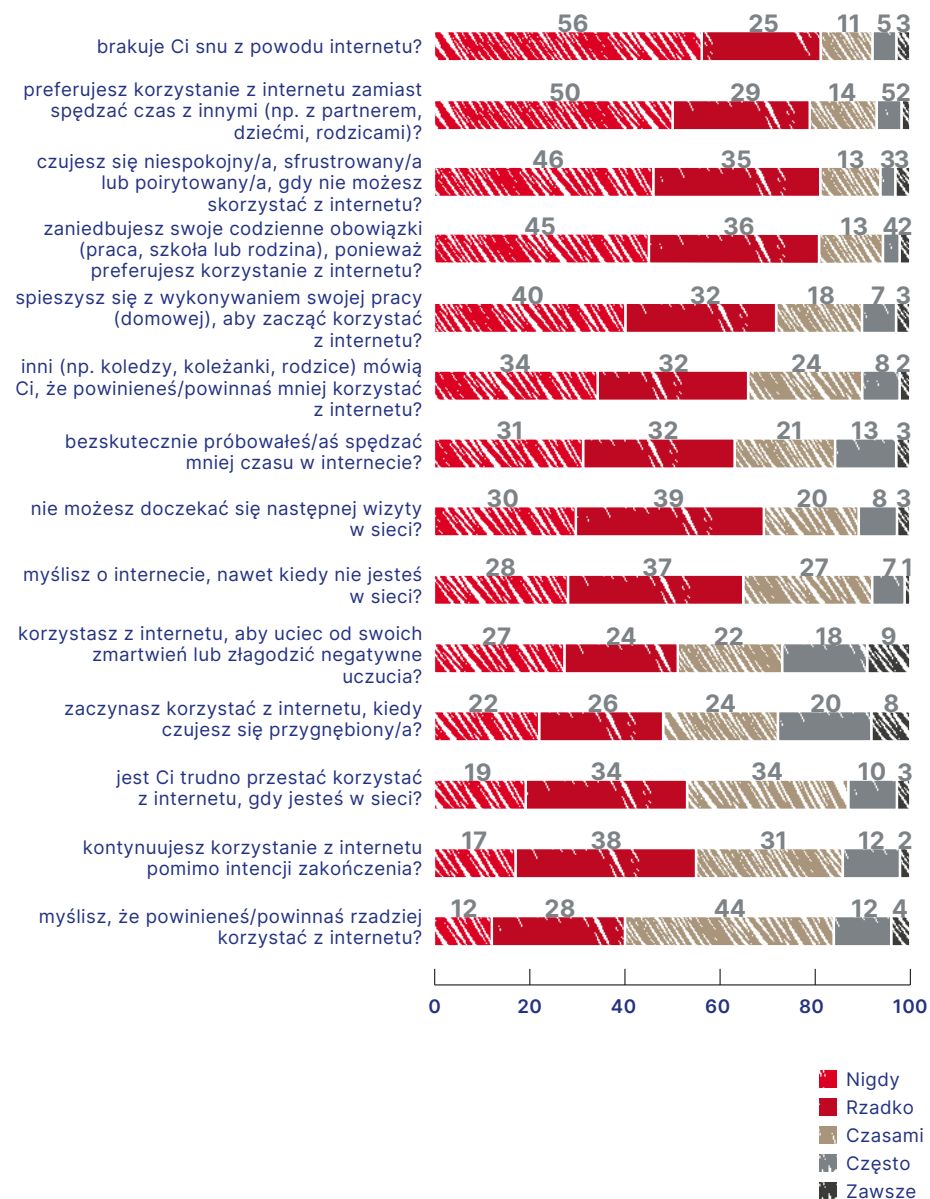
¹ In the graphical and textual description of the data, the nomenclature was changed to a more adequate interpretation: low results of compulsivity (below the norm), average results of compulsivity (within the norm) and high results of compulsivity (above the norm).

korzystania: trudności z kontrolą (np. kontynuowanie mimo intencji zakończenia, kłopot z przerywaniem korzystania), salencję (myślenie o internecie, niecierpliwe oczekiwanie kolejnej sesji), regulację nastroju (sięganie po internet w przygnębieniu lub w celu ucieczki od zmartwień), konflikt/ konsekwencje (braki snu, przyspieszanie pracy, zaniedbywanie obowiązków) oraz objawy odstawienne (niepokój, frustracja przy braku dostępu).

Z przeprowadzonych badań wynikało, że rozkład odpowiedzi na 14 twierdzeń skali kompulsywnego używania internetu (CIUS) wśród uczniów klas siódmych szkół podstawowych był wyraźnie zdominowany przez kategorie niższej częstości („nigdy” i „rzadko”). W 13 z 14 pozycji dominującą odpowiedzią było „nigdy” lub „rzadko”, a tylko w jednym pytaniu dominowało „czasami”. Skrajne natężenia (odpowiedzi „zawsze”) występowały sporadycznie i nie przekraczały wartości jednocyfrowych, przy czym najwyższy odsetek „zawsze” dotyczył używania internetu do regulacji nastroju/ucieczki od przeżyć negatywnych (9%), a także sięgania po internet przy obniżonym nastroju (8%). Jednocześnie to właśnie wskaźniki regulacji nastroju wyróżniały się łącznym udziałem odpowiedzi „często” i „zawsze”: „zaczynasz korzystać z internetu, kiedy czujesz się przygnębiony/a?” (28% łącznie: często 20%, zawsze 8%), „korzystasz z internetu, aby uciec od swoich zmartwień lub złagodzić negatywne uczucia?” (27% łącznie: 18% i 9%) oraz – w mniejszym nasileniu – „bezsukutecznie próbowałeś/aś spędzać mniej czasu w internecie?” (16% łącznie: 13% i 3%). W wielu obszarach przeważały odpowiedzi negujące problem: „brakuje Ci snu z powodu internetu?” – „nigdy” (56%), „preferujesz korzystanie z internetu zamiast spędzać czas z innymi...?” – „nigdy” (50%), „czujesz się niespokojny/a..., gdy nie możesz skorzystać z internetu?” – „nigdy” (46%). Warto również odnotować, że w odniesieniu do subiektywnej oceny własnego korzystania modalną kategorią bywało „czasami” – np. „myślisz, że powinienes/powinnaś rzadziej korzystać z Internetu?” (44% „czasami”), co wskazywało na szeroko rozpowszechnioną, choć najczęściej umiarkowaną refleksję nad własnymi nawykami. Ogólnie rzecz ujmując – **w grupie uczniów klas siódmych szkół podstawowych dominowały doświadczenia rzadkie i epizodyczne, natomiast intensywne i stałe symptomy (często/zawsze) koncentrowały się zwłaszcza wokół komponentu regulacji nastroju oraz trudności w ograniczaniu czasu online.** Szczegółowe wyniki zaprezentowano na wykresie 2.1.

Wykres 2.1.

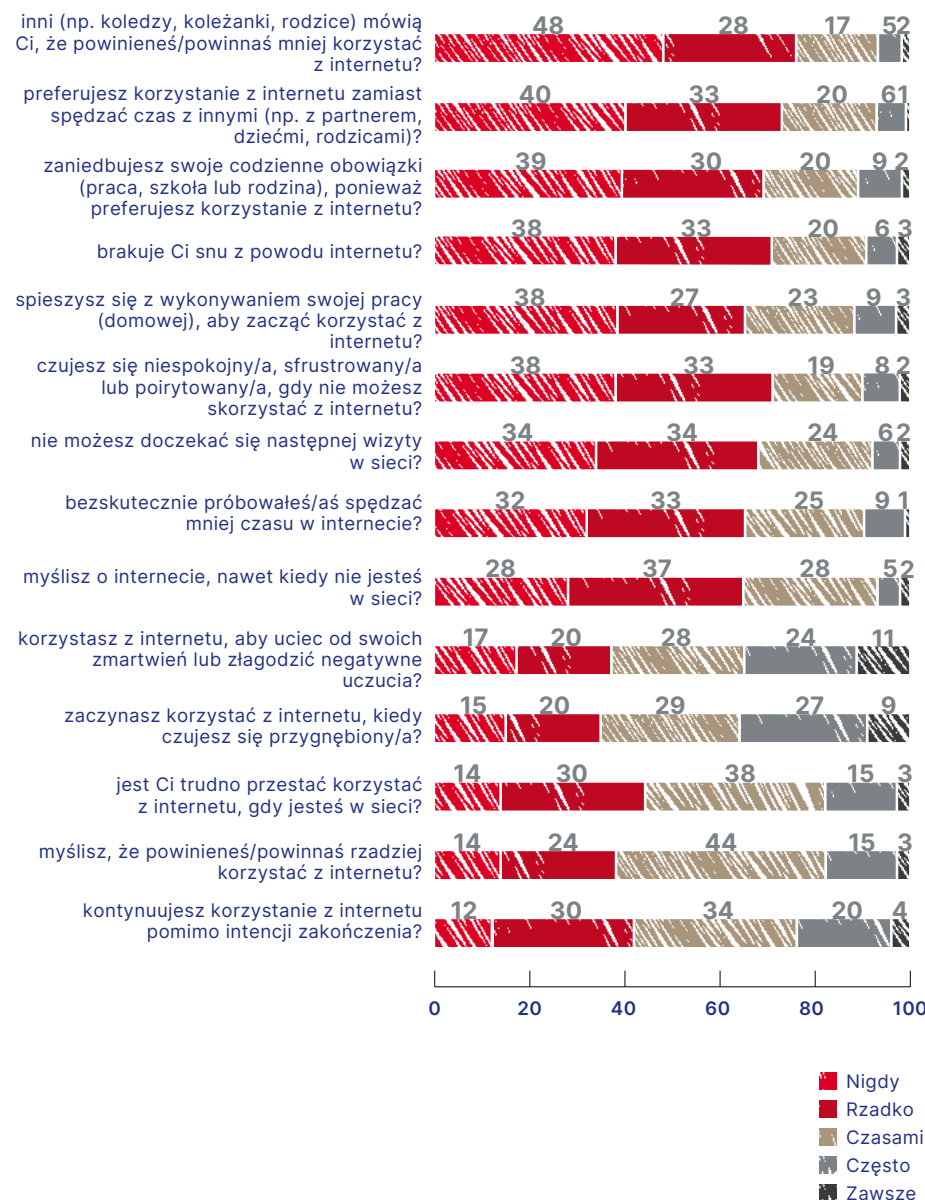
Kompulsywne korzystanie z internetu (CIUS) - uczniowie klas siódmych szkół podstawowych (w %); n=581. JAK CZĘSTO...



W dalszej części raportu dokonano analogicznego przedstawienia rozkładu odpowiedzi uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych w pięciostopniowej skali („nigdy”–„zawsze”). Z danych zawartych na wykresie wynika, że w odpowiedziach starszych uczniów dominowały stwierdzenia z dolnych kategorii („nigdy”, „rzadko”), a udziały skrajnych natężeń („zawsze”) pozostawały niskie i jednocyfrowe; podwyższenia częstotliwości dotyczyły głównie wątków regulacji nastroju i trudności z kontrolą korzystania. Po uzupełnieniu o wartości liczbowo-procentowe stwierdzono, że dla 14 twierdzeń udział kategorii „nigdy” mieścił się w przedziale 12–48% (średnio ok. 29%), a „rzadko” 20–37% (średnio ok. 29%); odpowiedzi „czasami” osiągały lokalnie wysokie wartości (np. „myślisz, że powinienes/powinnaś rzadziej korzystać z internetu?”: 44%), natomiast „często” przyjmowało 5–27% i „zawsze” 1–11%. Najwyższe łączne natężenie odpowiedzi z górnych kategorii („często”+„zawsze”) odnotowano w pozycjach regulacyjnych: „zaczynasz korzystać z internetu, kiedy czujesz się przygnębiony/a?” – 36% (27% „często”, 9% „zawsze”) oraz „korzystasz z internetu, aby uciec od swoich zmartwień lub złagodzić negatywne uczucia?” – 35% (24% i 11%). Dla wskaźników kontroli korzystania wartości te były niższe, ale zauważalne: „kontynuujesz korzystanie z internetu pomimo intencji zakończenia?” – 24% (20% i 4%); „jest Ci trudno przestać korzystać z internetu, gdy jesteś w sieci?” – 18% (15% i 3%); „bezskutecznie próbowałeś/aś spędzać mniej czasu w internecie?” – 16% (13% i 3%). Jednocześnie wiele twierdzeń wskazywało na przewagę odpowiedzi negujących problem: np. „Jak często inni mówią Ci, że powinienes/powinnaś mniej korzystać z internetu?” – 48% „nigdy”, „preferujesz korzystanie z internetu zamiast spędzać czas z innymi...?” – 40% „nigdy”, „zaniedbujesz swoje codzienne obowiązki...?” – 39% „nigdy”, „brakuje Ci snu z powodu internetu?” – 38% „nigdy”. Całościowo rozkład odpowiedzi wśród uczniów szkół ponadpodstawowych odzwierciedlał zatem przewagę kategorii „nigdy/rzadko”, z punktowymi, lecz istotnymi wzrostami w obszarach regulacji nastroju i kontroli korzystania. Omawiane rozkłady odpowiedzi zaprezentowano na wykresie 2.2.

Wykres 2.2.

Kompulsywne korzystanie z internetu (CIUS) - uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych (w %); n=1.237. JAK CZĘSTO...



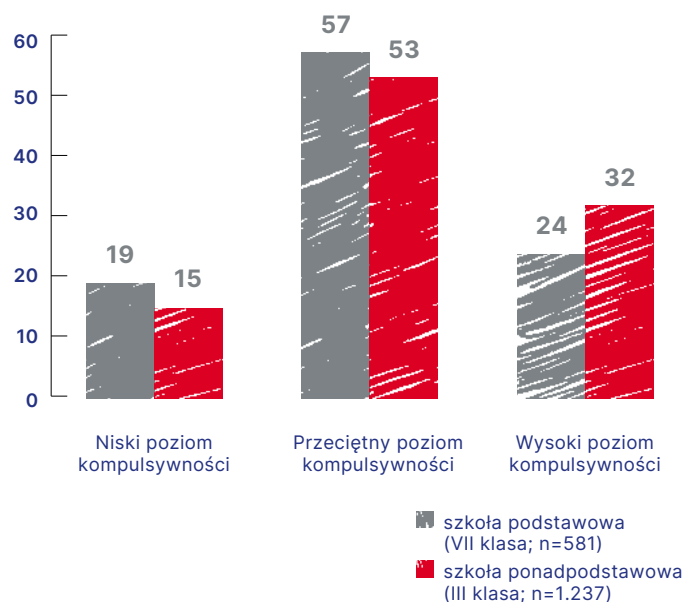
Jak się okazuje, oba opisy (dotyczące odpowiednio uczniów klas siódmych szkół podstawowych i uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych) ukazały ten sam ogólny wzorec: dominację odpowiedzi z dolnych kategorii częstości („nigdy”, „rzadko”) przy niskich, jednocyfrowych udziałach skrajnego natężenia („zawsze”). Różnice ujawniły się jednak w szczegółach – u starszych uczniów rozkład wyraźniej podnosił się w stronę odpowiedzi „często/zawsze”, zwłaszcza w obszarze regulacji nastroju. Dla dwóch istotnych pozycji regulacyjnych łączne udziały „często+zawsze” były wyższe w starszej grupie (36% i 35%) niż w młodszej (28% i 27%), a maksymalny udział odpowiedzi „zawsze” sięgał tam 11% (vs. 9% u młodszych uczniów). Jednocześnie w szeregu pozycji „negujących problem” odsetki odpowiedzi „nigdy” były niższe u starszych uczniów, co sugerowało częstsze doświadczenia przynajmniej okazjonalnych trudności: dla przykładu „brakuje snu z powodu internetu?” – „nigdy” wyniosło 38% u starszych wobec 56% u młodszych; „preferujesz korzystanie z internetu zamiast spędzać czas z innymi...?” – 40% „nigdy” u starszych vs. 50% u młodszych. Wskaźniki kontroli korzystania wskazywały na umiarkowane nasilenie w obu grupach: „bezsukutecznie próbowałeś/aś spędzać mniej czasu w internecie?” osiągało łącznie 16% „często+zawsze” zarówno u młodszych, jak i u starszych, choć w starszej kohorcie pojawiały się dodatkowe symptomatyczne wzrosty (np. „kontynuujesz korzystanie pomimo intencji zakończenia?” – 24%; „trudno przestać, gdy jesteś w sieci?” – 18%). Wspólnym elementem pozostawała też szeroko rozpowszechniona, lecz umiarkowana autorefleksja: w obu grupach na pytanie „myślisz, że powinieneś/powinnaś rzadziej korzystać z internetu?” modalną odpowiedzią było „czasami” (44%). **Podsumowując, dane wskazywały, że choć w obu badanych grupach uczniów dominowały odpowiedzi z niższych kategorii, to w starszej grupie relatywnie częściej pojawiały się wyższe częstości w obszarach regulacji nastroju i kontroli korzystania, co można interpretować jako stopniowe narastanie intensywności wybranych aspektów problematycznego korzystania z internetu wraz z wiekiem.**

Czy różnice między odpowiedziami uczniów klas siódmych szkół podstawowych i trzecich klas szkół ponadpodstawowych są statystycznie istotne? W większości przypadków tak. **Jak się okazuje w 11 z 14 pozycji CIUS wystąpiły istotne różnice między uczniami szkół podstawowych a ponadpodstawowych.** Różnic nie stwierdzono w trzech itemach: (1) myślenie o Internecie poza byciem online, (2) poczucie, że powinienem/powinnam rzadziej korzystać oraz (3) przyspieszanie pracy, by wejść do sieci. Mimo iż w wielu pozycjach różnice były statystycznie istotne, siła związku była mała (Cramera V rzędu ~0,09–0,17; czyli ekwiwalent małych korelacji), co oznacza, że typ szkoły wyjaśniał tylko niewielką część zróżnicowania odpowiedzi: rozkłady dla obu grup silnie się nakładały, a różnice mają przede wszystkim znaczenie populacyjne (np. dla profilowania działań wychowawczo-profilaktycznych), lecz ograniczoną wartość predykcyjną dla wnioskowania o pojedynczych osobach lub na podstawie pojedynczych itemów. Najbardziej wyraźne – choć nadal małe – efekty dotyczyły pozycji związanych z regulacją nastroju i kontrolą korzystania.

W kolejnym etapie analizy badawczej – zgodnie z kluczem testu CIUS – na podstawie zastosowanych w teście pytań obliczono trzy przedziały wyników. Początkowo zsumowano odpowiedzi na wszystkie 14 pozycji i obliczono ogólny wskaźnik CIUS mieszczący się w zakresie 14–70 punktów, a następnie przypisano wynik do jednego z trzech poziomów interpretacyjnych: ≤22 punktów oznacza wynik poniżej normy (niski poziom kompulsywnego korzystania z internetu), 23–36 punktów to wynik w normie (przeciętny poziom kompulsywnego korzystania z internetu), natomiast ≥37 punktów wskazuje wynik powyżej normy (wysoki poziom kompulsywnego korzystania z internetu). Takie uporządkowanie rezultatów jest celowe z punktu widzenia praktyki badawczej: upraszcza komunikację wyników (pozwala szybko odróżnić osoby o niskim, typowym i podwyższonym nasileniu trudności), ułatwia porównania międzygrupowe i raportowanie zbiorczych danych, a przede wszystkim pełni funkcję przesiewową w procesie podejmowania decyzji o konieczności pogłębionej diagnozy lub wstępnych oddziaływań profilaktycznych.

Wykres 2.3.

Przedziały skali kompulsywnego używania internetu (CIUS) a rodzaj szkoły (w %)



Ujmując w przedziałach problematyczne używanie internetu widzimy, że rozkład trzech przedziałów CIUS różnił się między uczniami uczęszczającymi do siódmej klasy szkoły podstawowej a uczniami klasy trzeciej szkoły ponadpodstawowej. W grupie uczniów klas siódmych szkół podstawowych, po uśrednieniu wartości dla obu płci, najczęstszy był wynik „w normie” (ok. 57%), rzadziej pojawiał się wynik „powyżej normy” (ok. 24,5%) oraz „poniżej normy” (ok. 18,5%). Wśród uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych rozkład przesunął się ku wyższemu nasileniu problemów: „w normie” stanowiło ok. 53%, „powyżej normy” wzrosło do ok. 31,5%, a „poniżej normy” spadło do ok. 15,5%. Dane zawarte w tabeli 2.1. wskazywały więc, że udział wyników „powyżej normy” był w szkole ponadpodstawowej większy (24–39%; średnio ok. 31,5%) niż w szkole podstawowej (18–31%; średnio ok. 24,5%). Ponieważ w interpretacji CIUS wynik „powyżej normy” (≥ 37 pkt.) traktowano jako sygnał podwyższonego nasilenia problematycznego używania internetu – w tym trudności z kontrolą korzystania – odpowiadając na postawione pytanie należy stwierdzić, że **częściej kontrolę podczas korzystania z internetu tracili uczniowie starsi (szkoła ponadpodstawowa), a rzadziej młodsi (szkoła podstawowa)**. Różnice między obiema grupami uczniów są różnicami statystycznie istotnymi ($p < 0,05$).

Dane zawarte w tabeli 2.1. wskazywały precyzyjnie, jak rozkładały się trzy przedziały skali CIUS w zależności od płci i rodzaju szkoły. Wśród uczniów klas siódmych szkół podstawowych, chłopcy najczęściej osiągalili przeciętne wyniki kompulsywności (62%), rzadziej natomiast mieli wyniki niskie (20%) lub wysokie (18%). Dziewczeta z tego etapu również najczęściej osiągały wyniki przeciętne (52%), ale częściej niż chłopcy uzyskiwały wyniki świadczące o wysokim poziomie kompulsywności (31% vs. 18%), a rzadziej – wyniki niskie (17% vs 20%). Wśród uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych chłopcy w większości mieścili się w przeciętnym poziomie (57%), przy mniejszym udziale wyników wysokich (24%) i niskich (19%). Dziewczeta z tej grupy charakteryzowały się najwyższym w całym zestawieniu udziałem wyników wysokich (39%), przy jednocześnie najniższym odsetku wyników niskich (12%) i niższym niż u chłopców udziale wyników przeciętnych (49% vs. 57%).

Podsumowując, w tabeli utrwalono dwie regularności: **(1) w obu etapach edukacyjnych dziewczeta częściej przekraczały próg wysokiego poziomu kompulsywności (31% i 39%) niż chłopcy (18% i 24%); (2) w obu płciach wzrost poziomu kształcenia wiązał się ze wzrostem udziału wyników wysokich co do wartości i spadkiem udziału wyników przeciętnych**”.

W dalszej części raportu dokonano interpretacji tych różnic jako wskazujących na konieczność formowania działań profilaktycznych z uwzględnieniem płci i wieku szkolnego.

Tabela 2.1.
Przedziały skali kompulsywnego używania internetu / ryzyko uzależnienia (CIUS) a rodzaj szkoły i płeć (w%)

	Uczniowie klas siódmych szkół podstawowych		Uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych	
	Chłopcy	Dziewczyny	Chłopcy	Dziewczyny
Niski poziom kompulsywności	20	17	19	12
Przeciętny poziom kompulsywności	62	52	57	49
Wysoki poziom kompulsywności	18	31	24	39

Udział w zachowaniach ryzykownych – perspektywa widza, uczestnika i aktora

• • • • •

Za ramę analizy przyjmujemy model EU Kids Online (Livingstone, Haddon, 2009), który wyróżnia trzy role młodego użytkownika: odbiorcę (*content*), uczestnika (*contact*) oraz współtwórcę (*conduct*). W każdej z tych ról współwystępują korzyści (np. rozwój wiedzy i kompetencji, budowanie relacji, sprawczość) oraz ryzyka (np. ekspozycja na treści szkodliwe, nadużycia w relacjach, nieodpowiedzialne publikowanie).

W dalszych analizach odwołujemy się także do polskich ujęć narzędziowych wykorzystywanych w badaniach nad zachowaniami ryzykownymi w sieci (Pyżalski, 2009). Autorzy podkreślają równocześnie, że większa intensywność i różnorodność korzystania z internetu zwykle zwiększa jednocześnie zarówno szanse, jak i ryzyka – dlatego polityki i praktyki edukacyjne powinny równoważyć ochronę poprzez rozwój kompetencji oraz mediację rodzicielską opartą na dialogu, a nie wyłącznie na restrykcjach. Myśląc o zagrożeniach

technologii informacyjno-komunikacyjnych, w sposób szczególnie należy zwrócić uwagę na te, które związane są z wykorzystywaniem TIK w zastosowaniach online. Jacek Pyżalski (2017), za Livingstone, Mascheroni, Staksrud (2015) dokonuje czytelnego zestawienia takich zagrożeń, uwzględniając zagrożenia komercyjne, związane z przemocą i agresją, ze sferą seksualną oraz sferą wartości.

Ekspozycja na szkodliwe treści online – perspektywa odbiorcy

Ekspozycja na szkodliwe treści w sieci nie wymaga aktywnego wyszukiwania – często to treści „odnajdują” użytkownika, kiedy docierają przez udostępnienia znajomych, komentarze, powiadomienia, automatyczne odtwarzanie materiałów czy reklamy kierowane kontekstowo. Główną rolę w tym procesie odgrywa algorytmizacja przekazu: systemy rekomendacji dobierają materiały pod kątem przewidywanego zaangażowania użytkownika, wzmacniają treści budzące silne emocje i tworzą wrażenie niekończącego się „ciągu” podobnych tematów. Taki mechanizm zwiększa szansę przypadkowego kontaktu i utrudnia szybkie „wyjście” z niechcianej ścieżki oglądania czy czytania. Dlatego też nawet osoby ostrożne napotykają materiały przemocowe, obraźliwe lub namawiające do ryzykownych zachowań, mimo braku intencji kontaktu ze szkodliwymi treściami tego typu.

• • • • •

Konsekwencje takiej (zarówno zamierzonej, jak i niezamierzonej) ekspozycji są wielowymiarowe. Na poziomie zdrowia fizycznego kontakt z drastycznymi treściami wiąże się z napięciem i pobudzeniem, co może przekładać się na problemy ze snem, bóle głowy, rozdrażnienie oraz trudności z koncentracją. U części osób dochodzi także do naśladowania ryzykownych praktyk (np. wyzwania internetowych), zwiększających prawdopodobieństwo urazów. W wymiarze społecznym takie doświadczenia mogą osłabiać również poczucie przynależności i zaufania: obrażanie, wykluczanie z grup czy publiczne zawstydzanie sprzyjają wycofaniu, konfliktom i unikaniu kontaktów, a normalizowanie wrogości online ułatwia akceptację agresji słownej i naruszeń prywatności, i przenosi te wzorce do relacji offline. Równocześnie „spirale” algorytmiczne podsuwają coraz bardziej skrajne treści, pogłębiając tym samym podziały i polaryzację oraz utrudniając dialog społeczny. Na poziomie psychicznym i duchowym kontakty z treściami przemocowymi, poniżającymi lub namawiającymi do autodestrukcji obniżają poczucie własnej wartości i sprawczości, nasilają lęk, smutek i bezradność, a w skrajnych przypadkach – prowadzą do natrętnych myśli, nastrojów depresyjnych czy objawów stresu pourazowego. W takim świetle właśnie wyniki zaprezentowane w tabelach 2.1. i 2.2. można interpretować nie tylko jako miarę indywidualnych wyborów użytkowników, ale także miarę wpływu mechanizmów dystrybucji treści, które podbijają ryzyko niezamierzonej ekspozycji i mogą kumulować obciążenia zdrowotne — od somatycznych, przez społeczne, po psychiczne i duchowe (por. McHugh, 2018, Young, 1998; Demetrovics i in., 2008; Meerkkerk i in., 2009; Kuss i in., 2014).



Analiza deklarowanych doświadczeń uczniów klas siódmych szkół podstawowych wykazała, że w odniesieniu do treści pokazujących, jak zrobić sobie krzywdę, zdecydowana większość nie doświadczała ich wcale (74%), a ekspozycja – w jakiegokolwiek częstotliwości – dotyczyła około jednej czwartej badanych (26%). W tej grupie kontakt z takimi treściami występował rzadko (13%), tylko przy specjalnych okazjach (3%), przez kilka miesięcy (7%) lub regularnie przez cały rok (3%). Z kolei dla treści namawiających do niebezpiecznych zachowań odnotowano, że brak kontaktu dotyczył większości (69%), natomiast ekspozycja obejmowała około jednej trzeciej uczniów (31%), przy czym była deklarowana jako rzadka (14%), okazjonalna (4%), wielomiesięczna (7%) bądź regularna (6%). Jeśli idzie o treści przedstawiające przemoc wobec ludzi lub zwierząt, to prawie połowa uczniów miała z nimi styczność (46%), a druga – nieco większa – część ich nie doświadczała (54%); gdy ekspozycja występowała – bywała rzadka (27%), okazjonalna (4%), wielomiesięczna (10%) lub regularna (5%). Podobny obraz pojawił się w odniesieniu do treści wyśmiewających lub obrażających grupy społeczne: prawie połowa uczniów miała z nimi kontakt (46%), podczas gdy pozostali nie doświadczała ich wcale (54%); wśród narażonych kontakt był rzadki (23%), okazjonalny (4%), wielomiesięczny (11%) lub regularny (8%). Wreszcie, jeśli chodzi o reklamy przeznaczone tylko dla dorosłych, prawie połowa badanych zgłaszała kontakt (47%), a nieco ponad połowa nie napotykała takich treści (53%); gdy występowały, miały charakter rzadki (26%), okazjonalny (4%), wielomiesięczny (11%) bądź regularny (6%). Podsumowując można powiedzieć, że **w klasach siódmych szkół podstawowych zdecydowana większość uczniów pozostawała wolna od najbardziej drastycznych treści, natomiast w obszarze przemocy, mowy nienawiści i reklam dla dorosłych pojawiała się już ekspozycja u prawie połowy uczniów (46–47%).** (zob. McHugh, 2018).

Tabela 2.2.
Ekspozycja na szkodliwe treści w internecie przez uczniów klas siódmych
szkół podstawowych (w %)

	Nie robiłem/am / nie doświadczałem/am tego wcale	Robiłem/am to rzadko, maksymalnie kilka razy w roku	Robiłem/am, doświadczałem/am tego tylko przy specjalnych okazjach (np. święta)	Robiłem/am, doświadczałem/am tego przez kilka miesięcy w roku, ale nieregularnie	Robiłem/am, doświadczałem/am tego regularnie przez cały rok (np. co tydzień, kilka razy w miesiącu)
Widziałem/am w internecie treści pokazujące jak zrobić sobie krzywdę	74	13	3	7	3
Napotykałem/am w sieci treści namawiające do niebezpiecznych rzeczy, np. spożywania alkoholu/narkotyków	69	14	4	7	6
Napotykałem/am w sieci treści przedstawiające przemoc, krzywdzenie ludzi lub zwierząt	54	27	4	10	5
Widziałem/am w internecie treści wyśmiewające lub obrażające inne osoby za to, że należą do jakiejś grupy, np. narodowej czy religijnej	54	23	4	11	8
Napotykałem/am w sieci reklamy rzeczy przeznaczonych tylko dla dorosłych	53	26	4	11	6

W przypadku uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych zauważono wyraźnie wyższą częstość kontaktów ze szkodliwymi treściami w porównaniu z ich młodszymi kolegami i koleżankami. W kwestii materiałów pokazujących, jak zrobić sobie krzywdę, większość nie miała z nimi styczności (65%), jednak około jedna trzecia doświadczała ekspozycji (35%): rzadko (16%), przy specjalnych okazjach (6%), przez kilka miesięcy (8%) lub regularnie (5%). W przypadku treści namawiających do niebezpiecznych zachowań, zdecydowana większość respondentów deklarowała już jakąś ekspozycję (61%), a brak kontaktu dotyczył mniejszości (39%); kontakt bywał rzadki (24%), okazjonalny (8%), wielomiesięczny (15%) lub regularny (14%). Jeśli chodzi o treści wyśmiewające lub obrażające grupy, to większość uczniów miała z nimi styczność (62%), przy istotnym udziale kontaktu długotrwałego – wielomiesięcznego (18%) i regularnego (19%) – podczas gdy brak kontaktu dotyczył mniejszej części (38%); rzadkie (18%) i okazjonalne (7%) przypadki

dopełniały obrazu. Podobnie w odniesieniu do treści przemocowych, większość badanych zgłaszała ekspozycję (66%), a brak kontaktu był rzadszy (34%); ekspozycja przybierała formę rzadką (27%), okazjonalną (8%), wielomiesięczną (19%) lub regularną (12%). Najsilniej zarysował się jednak obszar reklam przeznaczonych tylko dla dorosłych: tutaj zdecydowana większość uczniów doświadczała ekspozycji (75%), podczas gdy brak kontaktu dotyczył mniejszości (25%); wśród narażonych kontakt był rzadki (24%), okazjonalny (8%), wielomiesięczny (24%) bądź regularny (19%).

W ujęciu ogólnym dokonano analizy, która pokazała, że **w starszej grupie wiekowej (uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych) prawie połowa lub więcej uczniów doświadczało większości typów szkodliwych treści, a w przypadku reklam dla dorosłych stanowili zdecydowaną większość (75%)** (zob. McHugh, 2018).

Tabela 2.3.
Ekspozycja na szkodliwe treści w internecie przez uczniów klas trzecich
szkół ponadpodstawowych (w %)

	Nie robiłem/am /, nie doświadczałem/am tego wcale	Robiłem/am to rzadko, maksymalnie kilka razy w roku	Robiłem/am, doświadczałem/am tego tylko przy specjalnych okazjach (np. święta)	Robiłem/am, doświadczałem/am tego przez kilka miesięcy w roku, ale nieregularnie	Robiłem/am, doświadczałem/am tego regularnie przez cały rok (np. co tydzień, kilka razy w miesiącu)
Widziałem/am w internecie treści pokazujące, jak zrobić sobie krzywdę	65	16	6	8	5
Napotykałem/am w sieci treści namawiające do niebezpiecznych rzeczy, np. spożywania alkoholu/narkotyków	39	24	8	15	14
Widziałem/am w internecie treści wyśmiewające lub obrażające inne osoby za to, że należą do jakiejś grupy, np. narodowej czy religijnej	38	18	7	18	19
Napotykałem/am w sieci treści przedstawiające przemoc, krzywdzenie ludzi lub zwierząt	34	27	8	19	12
Napotykałem/am w sieci reklamy rzeczy przeznaczonych tylko dla dorosłych	25	24	8	24	19

Analiza porównawcza wyników uzyskanych dla obu rodzajów szkół wykazała, że **w szkołach ponadpodstawowych ekspozycja na szkodliwe treści jest wyraźniej częstsza niż w szkołach podstawowych**. W pierwszej kolejności odnotowano, że treści o samouszkodzeniach rzadziej omijały starszych uczniów: w podstawówkach kontakt deklarowała około jedna czwarta (26%), natomiast w szkołach ponadpodstawowych było to już około jednej trzeciej (35%), choć w obu grupach większość nie miała z nimi styczności (odpowiednio 74% i 65%). Gdy przeprowadzono badania dotyczące treści namawiających do niebezpiecznych zachowań, różnica zarysowała się szczególnie mocno: w szkołach podstawowych kontakt zgłaszała około jedna trzecia uczniów (31%), natomiast w szkołach ponadpodstawowych była to już zdecydowana większość (61%). Podobny kierunek zmian ujawnił się w obszarze mowy nienawiści: w klasach siódmych kontakt deklarowała prawie połowa uczniów (46%), podczas gdy w klasach trzecich była to już większość (62%); co więcej, dokonano analizy długości ekspozycji i stwierdzono, że udział kontaktów długotrwałych (wielomiesięcznych i regularnych) były wyraźnie wyższe u starszych uczniów (37% wobec 19%).

Różnica nasilała się w przypadku treści przemocowych: w szkołach podstawowych kontakt z nimi zgłaszała prawie połowa uczniów (46%), podczas gdy w szkołach ponadpodstawowych odsetek ten rósł do około dwóch trzecich (66%); ponownie długotrwała ekspozycja była częstsza u starszych (31% vs. 15%). Największy kontrast dotyczył reklam przeznaczonych tylko dla dorosłych: w szkołach podstawowych kontakt zgłaszała prawie połowa (47%), natomiast w szkołach ponadpodstawowych zdecydowana większość (75%). Jednocześnie długotrwały charakter tej ekspozycji był zdecydowanie częstszy w starszej grupie (43% vs. 17%). Podsumowując, uzyskane wyniki potwierdzają, że wraz z wiekiem respondentów rosła nie tylko częstość, lecz także regularność kontaktów z ryzykownymi treściami, co szczególnie wyraźnie uwidoczniło się w obszarach namawiania do niebezpiecznych zachowań, mowy nienawiści, przemocy oraz reklam dla dorosłych.



Warto dodać, że różnice między uczniami klas siódmych szkół podstawowych i trzecich ponadpodstawowych były statystycznie istotne we wszystkich analizowanych pozycjach ekspozycji ($p < 0,05$).

Zarówno w przypadku treści komercyjnych 18+, przemocy, namawiania do ryzykownych zachowań, samouszkodzeń, jak i mowy nienawiści – rozkłady odpowiedzi różniły się istotnie między szkołą podstawową a ponadpodstawową. Jak się okazało, siła związku między rodzajem szkoły a ekspozycją na treści była w większości mała lub umiarkowana co do wartości, ale istotna statystycznie ($p < 0,05$; V Cramera 0,2-0,3).

Czy odpowiedzi udzielane przez dziewczęta i chłopców w badanych dwóch grupach edukacyjnych różniły się statystycznie istotnie od siebie? Zdecydowanie tak. Jak wskazują wyniki analizy porównawczej w klasach siódmych szkół podstawowych kontakt z reklamami 18+ deklarowało ok. 42% chłopców i 53% dziewcząt, a ekspozycja długotrwała dotyczyła odpowiednio 16% i 19% (różnice istotne statystycznie: $p = 0,014$; $V = 0,159$). W przypadku treści przemocowych – kontakt deklarowało ok. 40% chłopców vs. 52% dziewcząt, a ekspozycja długotrwała wyniosła 14% vs. 16% (różnice również istotne: $p = 0,037$; $V = 0,14$). Kolejne statystycznie istotne różnice można zaobserwować w obszarze treści o samouszkodzeniach: niewielka ekspozycja dotyczy 20% chłopców i 32% dziewcząt, a długotrwała odpowiednio – 7% vs. 14% ($p = 0,020$; $V \approx 0,15$). W klasach trzecich szkół ponadpodstawowych wzrastały zarówno częstość, jak i regularność kontaktów z reklamami 18+. Deklarowało je 80% chłopców i 70% dziewcząt, a ekspozycja długotrwała dotyczyła odpowiednio

50% i 35% ($p < 0,001$; $V = 0,19$). Kontakt z treściami przemocowymi stwierdzono u 65% chłopców i 68% dziewcząt, a długotrwałą ekspozycję u 30 i 32% (brak statystycznie istotnych różnic). W przypadku treści o samouszkodzeniach – wyniki badań chłopców i dziewczyn są zbliżone (37% chłopców i 33% dziewcząt), a ekspozycja długotrwała charakteryzowała odpowiednio 14% chłopców i 12% dziewcząt ($p = 0,034$; $V \approx 0,1$).

Podsumowując, można powiedzieć, że odpowiedzi dziewcząt i chłopców różniły się, ale były to głównie niewielkie różnice. W klasach siódmych szkół podstawowych dziewczęta częściej niż chłopcy deklarowały kontakt z reklamami 18+, treściami przemocowymi i o samouszkodzeniach; w tych trzech obszarach różnice były istotne. Jeśli chodzi o styczność z treściami namawiającymi do niebezpiecznych zachowań – dane dotyczące płci nie różniły się wyraźnie. W klasach trzecich szkół ponadpodstawowych obraz uległ zmianie: w przypadku reklam 18+, to chłopcy częściej niż dziewczęta zgłaszali kontakt i też częściej miał on charakter długotrwały (różnice istotne). Natomiast styczność z treściami przemocowymi nie była już znacząco zróżnicowana ze względu na płeć. Chłopcy mieli z kolei nieco częstszy i bardziej regularny kontakt z informacjami o samouszkodzeniach (różnice istotne, choć niewielkie). Badanie poziomu styczności z treściami, za pomocą których namawia się do niebezpiecznych zachowań, wykazało małe różnice między płciami. **Największe i najbardziej konsekwentne różnice między płciami dotyczą kontaktów z reklamami 18+ (w młodszej grupie częściej dziewczęta, w starszej — chłopcy), natomiast w innych obszarach rozbieżności między poziomami szkół są mniejsze i mniej stabilne.**

Doświadczenia niebezpiecznych kontaktów online – perspektywa uczestnika

Internet — jako narzędzie komunikacji i przestrzeń społeczna — stał się miejscem wyrażania emocji oraz poglądów, a więc także areną, na której zachowania innych wobec nas mogą przybierać zarówno formy pozytywne, jak i negatywne. Z jednej strony – interakcje online potrafią wspierać: dają dostęp do grup rówieśniczych i społeczności zainteresowań, umożliwiają szybkie uzyskanie informacji, służą wymianie doświadczeń i budowaniu poczucia przynależności. Przyjazny komentarz, konstruktywna krytyka czy gotowość do pomocy w trudnej sytuacji wzmacniają sprawczość i dobrostan, a wspólne działania – od projektów szkolnych po inicjatywy obywatelskie – budują zaufanie i kompetencje społeczne. Z drugiej strony – te same mechanizmy mogą krzywdzić poprzez takie zjawiska, jak obrażanie, wykluczanie z grup, natarczywe wysyłanie treści o charakterze seksualnym, ujawnianie danych, podszywanie się czy nękanie. Podważają poczucie bezpieczeństwa, naruszają granice i ranią emocjonalnie (Young, 1998; Demetrovics i in., 2008; Meerkerk i in., 2009; Kuss i in., 2014).

Dwoistość środowiska cyfrowego wynika, m.in. z jego skali, szybkości obiegu informacji oraz pozornej anonimowości. Emocje wyrażane publicznie – często impulsywnie – potrafią eskalować, algorytmy wzmacniają treści skrajne, a rozmycie granicy między sferą prywatną a publiczną utrudnia kontrolę nad własnym wizerunkiem. Jednocześnie daje o sobie znać reakcja odbiorców i świadków. Kultura cyfrowej empatii, reagowanie na przemoc słowną, korzystanie z narzędzi zgłaszania i blokowania, dbałość o ustawienia prywatności czy jasne reguły komunikacji w grupach sprzyjają ograniczaniu szkód i wzmacnianiu zachowań wspierających. W tym kontekście wyniki badań traktowano jako opis równowagi między wsparciem a krzywdzeniem – z naciskiem na to, jak często, i jak długo pojawiały się doświadczenia ryzykowne – co stanowiło punkt wyjścia do dalszej analizy danych z tabel 2.4 i 2.5.

Ryzykowne zachowania online, doświadczane przez uczniów ze strony innych ludzi, obejmowały szerokie spektrum sytuacji: od obrażania i wykluczania z grup, przez wysyłanie niechcianych treści o charakterze erotycznym, aż po kradzież tożsamości czy upublicznianie danych. W codziennej praktyce szkolnej i rówieśniczej takie incydenty nie ograniczały się wyłącznie do jednorazowych przykrości, lecz nierzadko przybierały formę dłuższych sekwencji zachowań, rozciągających się w czasie i trwających tygodnie lub miesiące. Z tego powodu dokonano analizy nie tylko samego faktu wystąpienia danego zjawiska, lecz także jego natężenia w czasie, co pozwalało odróżnić doświadczenia sporadyczne od tych wielomiesięcznych czy regularnych. Warto podkreślić, że konsekwencje takich zdarzeń były wielowymiarowe: wpływały na dobrostan psychiczny, relacje rówieśnicze oraz poczucie bezpieczeństwa informacyjnego. O ile obraźliwe komentarze mogły uderzać bezpośrednio w samoocenę, o tyle kradzież hasła lub celowe ujawnianie w internecie czyichś prywatnych danych bez zgody, podważały fundament zaufania do narzędzi cyfrowych i uczyły nadmiernej ostrożności. Jednocześnie to, co pozornie bywało „żartem” czy impulsem grupowym (np. wykluczenie z czatu), dla osoby pokrzywdzonej mogło mieć ciężar realnej straty: utraty przynależności, prywatności, a czasem i reputacji. Z tego względu wyniki przedstawione w tabelach odnoszono zarówno do odsetka uczniów deklarujących kontakt, jak i do charakteru tej ekspozycji — czy była rzadka i okazjonalna, czy raczej przedłużająca się bądź regularna. Taka perspektywa pozwalała lepiej uchwycić, gdzie „incydenty” przechodziły w nawykowe wzorce krzywdzenia oraz, które obszary wymagają szczególnie pilnych działań profilaktycznych i wychowawczych (McHugh, 2018).



Tabela 2.4.
Doświadczanie niebezpiecznych kontaktów w internecie przez uczniów
klas siódmych szkół podstawowych (w %)

	Nie robiłem/am, / nie doświadczałem/am tego wcale	Robiłem/am to rzadko, maksymalnie kilka razy w roku	Robiłem/am, doświadczałem/am tego tylko przy specjalnych okazjach (np. święta)	Robiłem/am, doświadczałem/am tego przez kilka miesięcy w roku, ale nieregularnie	Robiłem/am, doświadczałem/am tego regularnie przez cały rok (np. co tydzień, kilka razy w miesiącu)
Ktoś ukradł moje hasło i przejął moje dane i/lub udawał mnie w internecie	86	7	2	1	4
Ktoś opublikował w internecie moje prywatne dane (np. zdjęcia, korespondencję)	83	9	2	4	2
Ktoś wysyłał mi erotyczne treści w internecie, których nie chciałem/am dostawać	81	10	2	4	3
Ktoś nie dopuścił mnie lub wyrzucił w internecie z grupy, w której chciałem/am być	67	18	3	8	4
Byłem/am w internecie obrażany/a przez osoby, które znam z klasy/ze szkoły	67	17	4	6	6
Byłem/am w internecie obrażany/a przez osoby nieznanymi	63	17	5	9	6

Według danych przedstawionych w tabeli 2.4. zdecydowana większość uczniów klas siódmych szkół podstawowych nie doświadczała kradzieży hasła i podszywania się (86%), a kontakt z taką sytuacją – jeśli się pojawiał – był z reguły sporadyczny lub okazjonalny (łącznie 9%), przy niewielkich odsetkach ekspozycji wielomiesięcznej (1%) i regularnej (4%). Podobnie w przypadku upubliczniania prywatnych danych – dominował brak doświadczeń (83%), a pozostałe wskazania rozkładały się między kontakt rzadki (9%), okazjonalny (2%), kilkumiesięczny (4%) i regularny (2%). Nieco częściej uczniowie sygnalizowali otrzymywanie niechcianych treści erotycznych: chociaż większość nie miała z nimi styczności (81%), to jednak ekspozycja dotyczyła prawie jednej piątej badanych (19%), z czego częściej miała charakter rzadki (10%) niż długotrwały (łącznie 7% dla kategorii wielomiesięcznej i regularnej). Wyraźniej rysowała się sfera relacji rówieśniczych w sieci: w przypadku wykluczania z grup – brak takich

doświadczeń dotyczył dwóch trzecich uczniów (68%), natomiast około jednej trzeciej miało z nim kontakt (32%), w tym długotrwale (8% wielomiesięcznie i 4% regularnie). Zbliżony obraz pojawił się dla sytuacji obrażania przez osoby znane ze szkoły – brak kontaktu zadeklarowało 67% uczniów, natomiast około jednej trzeciej (33%) doświadczało takich zachowań, przy czym prawie połowa tych przypadków miała charakter co najmniej wielomiesięczny bądź regularny (łącznie 12%). Wreszcie, w odniesieniu do obrażania przez osoby nieznanymi, brak doświadczeń dotyczył 63% badanych, a ponad jedna trzecia (37%) wskazała na kontakt, i to częściej wykraczający poza epizodyczność (9% wielomiesięcznie oraz 6% regularnie). Zebrane dane sugerowały, że najczęściej doświadczano zachowań podważających godność i przynależność (obrażanie, wykluczanie), podczas gdy naruszenia tożsamości i prywatności – choć rzadsze – pozostawały istotnym polem ryzyka (McHugh, 2018).

Tabela 2.5.
Doświadczanie niebezpiecznych kontaktów w internecie przez uczniów
klas trzecich szkół ponadpodstawowych (w %)

	Nie robiłem/am, / nie doświadczałem/am tego wcale	Robiłem/am to rzadko, maksymalnie kilka razy w roku	Robiłem/am, doświadczałem/am tego tylko przy specjalnych okazjach (np. święta)	Robiłem/am, doświadczałem/am tego przez kilka miesięcy w roku, ale nieregularnie	Robiłem/am, doświadczałem/am tego regularnie przez cały rok (np. co tydzień, kilka razy w miesiącu)
Ktoś opublikował w internecie moje prywatne dane (np. zdjęcia, korespondencję)	80	8	5	5	2
Ktoś ukradł moje hasło i przejął moje dane i/lub udawał mnie w internecie	79	11	4	3	3
Ktoś wysyłał mi przez internet erotyczne treści, których nie chciałem/am dostawać	69	16	5	7	3
Byłem/am w internecie obrażany/a przez osoby, które znam z klasy/ze szkoły	67	14	6	6	7
Ktoś nie dopuścił mnie lub wyrzucił w internecie z grupy, w której chciałem/am być	67	17	6	6	4
Byłem/am w internecie obrażany/a przez osoby nieznajome	56	17	8	11	8

W tabeli nr 2.5., prezentującej dane dotyczące uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych, kontynuowano tę samą metodę opisu i ponownie dokonano analizy poziomu oraz czasu trwania ekspozycji. W obszarach naruszania prywatności większość respondentów nadal nie doświadczała publikacji danych (80%) ani kradzieży hasła i podszywania się (79%), choć łączne wskaźniki kontaktu mieściły się już w okolicach jednej piątej (odpowiednio 20% i 21%). Z kolei wysyłanie niechcianych treści erotycznych dotyczyło około jednej trzeciej uczniów (31%), co – przy utrzymaniu przewagi doświadczeń rzadkich (16%) – wskazywało zarazem na zauważalny odsetek ekspozycji długotrwałej (7% wielomiesięcznej i 3% regularnej). W wymiarze rówieśniczym prawie połowa uczniów doświadczyła obrażenia przez osoby obce (43%) – można więc mówić, że prawie połowa uczniów była na to

narażona – a istotna część tych doświadczeń miała charakter przedłużony (11% wielomiesięcznie i 8% regularnie). Jednocześnie około jednej trzeciej badanych sygnalizowało obrażanie przez osoby ze szkoły (33%) oraz wykluczanie z grup (33%), z wyraźnym, choć umiarkowanym, udziałem kontaktów długotrwałych (po 6% wielomiesięcznie i 7% bądź 4% regularnie). Ten profil wskazywał, że w starszej grupie ryzyka relacyjne – obrażanie i wykluczanie – zyskiwały na intensywności, a doświadczenia z niechcianą erotyką oraz naruszeniami tożsamości były nadal obecne, choć rzadziej deklarowane niż przemoc werbalna (McHugh, 2018).

Analiza porównawcza wyników dla obu poziomów edukacyjnych wykazała ogólny wzorec zbliżony do tego obserwowanego wcześniej przy ekspozycji na treści: **w szkołach ponadpodstawowych częściej odnotowano doświadczanie niebezpiecznych kontaktów online**. O ile w szkołach podstawowych około jednej trzeciej uczniów doświadczało obrażenia przez rówieśników lub wykluczania (po 33% i 32%), o tyle w szkołach ponadpodstawowych wskaźniki te utrzymywały się na porównywalnym, lecz momentami bardziej intensywnym poziomie, a szczególnie wyraźnie częstsza była skala obrażenia przez osoby nieznajome (z 37% do 43%). Jednocześnie w obu typach szkół zdecydowana większość uczniów nie doświadczała kradzieży hasła (86% vs. 79%) ani upubliczniania prywatnych danych (83% vs. 80%), jednak w starszej grupie częściej pojawiały się dłuższe ciągi takich zdarzeń. W ujęciu całościowym przeprowadzono badania, które zasugerowały, że wraz z wiekiem wzrastała nie tyle sama obecność najpoważniejszych naruszeń prywatności, ile intensywność i uporczywość zachowań o charakterze obraźliwym i wykluczającym – zwłaszcza ze strony osób spoza najbliższego kręgu rówieśniczego.

Dalsza analiza statystyczna wykazała, że między uczniami klas siódmych szkół podstawowych a uczniami klas trzecich szkół ponadpodstawowych pojawiły się statystycznie istotne różnice w trzech obszarach doświadczeń: częściej zgłaszane były przez starszych sytuacje kradzieży hasła i podszywania się w sieci oraz otrzymywania niechcianych treści erotycznych, a ponadto różnił się rozkład odpowiedzi dotyczących wykluczania z grup internetowych (tu różnica była wprawdzie istotna, ale bardzo niewielka i wynikała z rozkładu częstotliwości w całej skali odpowiedzi, a nie z wyraźnie większego odsetka w którejś z grup). W zakresie pozostałych doświadczeń – obrażenia przez nieznajomych, obrażenia przez osoby z klasy lub szkoły oraz upubliczniania prywatnych danych – nie odnotowano istotnych różnic między młodszymi a starszymi uczniami. Interpretując siłę związku mierzoną wskaźnikiem V Craméra, należy podkreślić, że we wszystkich przypadkach była ona niewielka: różnice są widoczne statystycznie i mają znaczenie na poziomie populacji, ale sam typ szkoły tłumaczy tylko małą część zróżnicowania odpowiedzi. Innymi słowy, mówimy o słabym powiązaniu między etapem edukacyjnym a doświadczaniem tych zachowań – przydatnym do ogólnych wniosków w raporcie, lecz o ograniczonej wartości w przewidywaniu wyników pojedynczych osób.

Czy różnice w doświadczaniu zachowań ryzykownych ze strony innych w poszczególnych rodzajach szkół były statystycznie istotne ze względu na płeć? Jak się okazuje w szkołach podstawowych różnice między dziewczętami a chłopcami były co do zasady nieistotne statystycznie w każdym analizowanym itemie. Natomiast w szkołach ponadpodstawowych płeć istotnie różnicowała wyniki uzyskane w kilku obszarach: chłopcy częściej zgłaszali obrażanie przez nieznajomych (49% chłopców i 35% dziewcząt), obrażanie przez osoby z klasy/szkoły (39% chłopców i 27% dziewcząt), kradzież hasła/podszywanie (27% chłopców i 15% dziewcząt), upublicznienie prywatnych danych (26% chłopców i 13% dziewcząt) oraz wykluczanie z grupy online (37% chłopców i 25% dziewcząt). W pozostałych pozycjach (np. niechciane treści erotyczne, przyjmowanie zaproszeń od obcych) nie odnotowano istotnych różnic. Warto podkreślić, że siła związku mierzona V Craméra była na ogół mała – a zatem choć różnice w liceach/technikach są statystycznie widoczne, to płeć tłumaczy jedynie niewielką część zróżnicowania odpowiedzi.

Analiza istotności różnic wykazała, że w szkołach podstawowych **różnice między dziewczynkami i chłopcami były** statystycznie istotne **w trzech obszarach: reklamy 18+, treści przemocy oraz treści o samouszkodzeniach – i we wszystkich tych przypadkach częściej na kontakt ze szkodliwymi informacjami narażone były dziewczynki**. Dla pozostałych treści (namawianie do niebezpiecznych zachowań, treści obrażające grupy) różnic istotnych nie było. Siła związku (V Craméra) pozostawała mała, co oznacza, że płeć wyjaśniała tylko niewielką część różnic w ekspozycji. W szkołach ponadpodstawowych płeć istotnie różnicowała ekspozycję tylko w jednym obszarze: **reklamy przeznaczone tylko dla dorosłych, na styczność z którymi częściej narażeni byli chłopcy**. W pozostałych kategoriach treści – nie stwierdzono istotnych różnic. Również tutaj V Craméra wskazywał małą siłę związku – różnice są widoczne statystycznie, ale w praktyce wyjaśniają jedynie niewielką część zróżnicowania odpowiedzi.

Zachowania ryzykowne online podejmowane przez badanych uczniów – perspektywa aktora (sprawcy)

Ostatnim badanym obszarem w zakresie zachowań ryzykownych online jest podejmowanie takich działań przez samych respondentów. Z przeprowadzonych badań wynika, że w młodszej grupie (tabela nr 2.6.) zdecydowana większość siódmoklasistów nie angażowała się w większość ryzykownych praktyk: nie udostępniała publicznie swoich danych (91%), nie wyszukiwała treści przemocowych (90%), nie brała udziału w niebezpiecznych „czelendżach” (89%) ani nie szukała materiałów namawiających do niebezpiecznych zachowań (88%). Mimo to dokonano analizy wskazującej na obszary częstszej aktywności: prawie jedna trzecia uczniów przyjmowała lub wysyłała zaproszenia do osób całkiem nieznajomych (37%), około jednej trzeciej pobierało za darmo treści płatne (30%), a blisko jedna trzecia była choć raz „zbanowana” za niewłaściwe zachowanie (28%). Warto odnotować, że w tych trzech kategoriach pojawiał się również komponent długotrwały: odpowiednio 14%, 11% i 9% badanych deklarowało, że takie zachowania trwały przez kilka miesięcy lub występowały regularnie. Równolegle około jednej czwartej przyznawało się do zawyżania wieku, by wejść na strony dla dorosłych (24%), a około jednej piątej pisało o sprawach prywatnych z osobami, których nigdy nie widziało offline (23%) lub publikowało nieprzyjemne komentarze o innych (23%); i tu część odpowiedzi wskazywała na doświadczenia wielomiesięczne bądź regularne (od 8 do 11%). Tak ukształtowany profil sugerował, że uczniowie klas siódmych częściej podejmowali ryzykowne działania „społecznościowe” (np. dodawali nieznajomych) i przekraczali „próg wejścia” do treści dla dorosłych (zawyżali wiek), natomiast rzadziej i wręcz epizodycznie sięgali do zachowań o potencjalnie wyższej szkodliwości (np. hazard, wysyłanie prywatnych zdjęć nieznajomym). Warto zwrócić uwagę, że – wbrew powszechnym opiniom – młodzież z klasy siódmej szkoły podstawowej relatywnie rzadko ogląda materiały zawierające patotreści – 85% nie robi tego wcale.

Tabela 2.6.
Zachowania ryzykowne online podejmowane przez uczniów klas siódmych
szkół podstawowych (w %)

	Nie robiłem/am tego wcale	Robiłem/am to rzadko, maksymalnie kilka razy w roku	Robiłem/am to tylko przy specjalnych okazjach (np. święta)	Robiłem/am to przez kilka miesięcy w roku, ale nieregularnie	Robiłem/am to regularnie przez cały rok (np. co tydzień, kilka razy w miesiącu)
Udostępniałem/am w sieci swoje dane, np. adres, numer telefonu, w taki sposób, że wszyscy mogli je zobaczyć	91	6	1	1	1
Szukałem/am w sieci treści przedstawiających przemoc, krzywdzenie ludzi lub zwierząt	90	4	3	2	1
Brałem/am udział w „czelendżach” internetowych, gdzie istniało ryzyko, że coś złego mi się stanie	89	6	2	1	2
Szukałem/am w sieci treści namawiających do niebezpiecznych rzeczy, np. spożywania alkoholu/narkotyków	88	4	3	2	3
Szukałem/am w internecie treści obrażających inne osoby za to, że należą do jakiejś grupy, np. narodowej czy religijnej	88	5	2	3	2
Uprawiałem w sieci hazard, próbowałem/am wygrać pieniądze	87	6	2	3	4
Wysłałem/am prywatne zdjęcie/a komuś, kogo nigdy nie widziałem/am offline	86	8	2	2	2
Oglądałem/am w sieci tzw. patostreamy	85	8	2	3	2
Szukałem/am w sieci reklam/stron przeznaczonych tylko dla dorosłych	84	8	2	4	2
Pisałem w sieci nieprzyjemne rzeczy/komentarze do lub na temat innych osób	77	11	3	5	4
Pisałem/am o prywatnych kwestiach w internecie z osobą, której nigdy nie widziałem/am na żywo	77	11	1	4	7
Podawałem/am w sieci zawyżony wiek, żeby wejść na strony dla dorosłych	75	14	3	3	5
Zostałem/am „zbanowany/a” lub zawieszony/a w jakimś miejscu w internecie za niewłaściwe zachowanie	72	16	3	5	4
Pobierałem/am z sieci za darmo treści, za które normalnie musiał/a/bym zapłacić.	70	15	3	5	6
Zapraszałem/am lub przyjmowałem/am w internecie zaproszenia od osób, których w ogóle nie znam	63	21	3	7	7

W grupie uczniów z trzeciej klasy szkoły ponadpodstawowej (tabela nr 2.7.) widoczny jest wyraźny wzrost aktywnego podejmowania ryzykownych praktyk.

Prawie połowa uczniów zapraszała lub przyjmowała zaproszenia od osób całkiem nieznajomych (52%), a połowa pobierała treści, za które normalnie trzeba zapłacić (50%); co istotne, około jednej czwartej badanych realizowało te działania w trybie długotrwałym (23–25%). Ponadto prawie połowa szukała reklam/stron dla dorosłych (47%), około jednej drugiej zawyżało wiek, by uzyskać dostęp do szkodliwych treści dla osób dorosłych (45%), a około od jednej trzeciej do dwóch piątych ujawniało zachowania świadczące o ryzykownym „otwieraniu się” na obcych: pisała o sprawach prywatnych z nieznanymi (43%) lub oglądała patostreamy (40%). Równocześnie około jednej trzeciej podejmowało działania naruszające normy współżycia w sieci: pisało nieprzyjemne komentarze (32%), uprawiało hazard (32%) lub było „zbanowane” za niewłaściwe zachowanie (35%). Choć zdecydowana większość nadal nie udostępniała publicznie swoich danych (81%) i nie brała udziału w niebezpiecznych „czelendżach” (84%), to jednak około jednej piątej przyznawało, że zdarzało im się to przynajmniej incydentalnie – a w kilku kategoriach (np. szkodliwe treści dla osób dorosłych, patostreamy, hazard) utrzymywał się zauważalny odsetek doświadczeń wielomiesięcznych bądź regularnych (od 13 do 25%). W ujęciu syntetycznym dokonano analizy, która potwierdziła, że wraz z wiekiem rosła zarówno częstość, jak i regularność samodzielnych działań ryzykownych – szczególnie tych związanych z poszukiwaniem treści dla dorosłych, rozszerzaniem kręgu kontaktów na nieznanymi oraz omijaniem ograniczeń wiekowych (Meerkerk i in., 2009; McHugh, 2018).

Między uczniami obu rodzajów szkół stwierdzono systematyczny wzrost wraz z wiekiem aktywnego podejmowania ryzykownych praktyk.

Z przeprowadzonych badań wynikało, że w młodszej grupie zdecydowana większość nie udostępniała publicznie swoich danych (91%) i nie brała udziału w niebezpiecznych „czelendżach” (89%), podczas gdy w starszej – brak udostępnień deklarowało mniejsze grono (81%), a powstrzymywanie się od „czelendży” również było rzadsze (84%). Równolegle rosła skłonność do

przekraczania granic kontaktu z nieznanymi: w szkołach podstawowych prawie jedna trzecia przyjmowała lub wysyłała zaproszenia do osób całkiem nieznajomych (37%), natomiast w szkołach ponadpodstawowych była to już ponad połowa (52%); podobny trend dotyczył pisanie o sprawach prywatnych do osób nieznanymi offline (23% vs. 43%). Wyraźny wzrost odnotowano także w obszarze omijania ograniczeń i dostępu do szkodliwych treści dla osób dorosłych: o ile w młodszej grupie około jednej czwartej zawyżało wiek (24%), o tyle w starszej czyniła – tak już prawie połowa (45%) badanych, a ponadto prawie połowa aktywnie wyszukiwała reklamy/strony dla dorosłych (47%). (McHugh, 2018).

Różnice ujawniały się również w praktykach naruszających normy i prawo: w szkołach podstawowych około jednej trzeciej respondentów pobierało treści płatne za darmo (30%), podczas gdy w szkołach ponadpodstawowych był to już wynik na poziomie połowy badanych (50%); w podobnym kierunku przesunęły się wskaźniki bycia „zbanowanym” za niewłaściwe zachowanie (28% vs. 35%) oraz publikowania nieprzyjemnych komentarzy (23% vs. 32%). Dodatkowo w starszej grupie pojawiał się obszar, który w młodszej miał charakter marginalny – hazard online (32%). Co istotne, dokonano analizy czasu trwania i stwierdzono, że u uczniów szkół ponadpodstawowych częściej występowały zachowania długotrwałe (regularne lub wielomiesięczne) – w wybranych kategoriach sięgały około jednej czwartej badanych (23–25%), podczas gdy w przypadku uczniów szkół podstawowych – zwykle mieściły się w przedziale od kilku do kilkunastu procent (8–14%). Podsumowując, przeprowadzone badania pokazały, że od przejścia z poziomu podstawowego do ponadpodstawowego rosła nie tylko częstość, lecz także uporczywość ryzykownych działań – zwłaszcza tych związanych z poszerzaniem kręgu obcych kontaktów, omijaniem barier wiekowych, sięganiem po szkodliwe treści dla osób dorosłych i naruszaniem zasad współżycia w sieci (McHugh, 2018).



Tabela 2.7.
Zachowania ryzykowne online podejmowane przez uczniów klas trzecich
szkół ponadpodstawowych (w%)

	Nie robiłem/am tego wcale	Robiłem/am to rzadko, maksymalnie kilka razy w roku	Robiłem/am to tylko przy specjalnych okazjach (np. święta)	Robiłem/am to przez kilka miesięcy w roku, ale nieregularnie	Robiłem/am to regularnie przez cały rok (np. co tydzień, kilka razy w miesiącu)
Brałem/am udział w „czelendżach” internetowych, gdzie istniało ryzyko, że coś złego mi się stanie	84	7	4	3	2
Udostępniałem/am w sieci swoje dane, np. adres, numer telefonu, w taki sposób, że wszyscy mogli je zobaczyć	81	8	5	3	3
Szukałem/am w sieci treści przedstawiających przemoc, krzywdzenie ludzi lub zwierząt	77	11	4	4	4
Wysłałem/am prywatne zdjęcie/a komuś, kogo nigdy nie widziałem/am offline	77	10	5	4	4
Szukałem/am w sieci treści namawiających do niebezpiecznych rzeczy, np. spożywania alkoholu/narkotyków	75	10	5	5	5
Szukałem/am w internecie treści obrażających inne osoby za to, że należą do jakiejś grupy, np. narodowej czy religijnej	72	10	4	7	7
Pisałem w sieci nieprzyjemne rzeczy/komentarze do lub na temat innych osób	68	16	5	5	6
Uprawiałem w sieci hazard, próbowałem/am wygrać pieniądze	68	12	5	6	9
Zostałem/am „zbanowany/a” lub zawieszony/a w jakimś miejscu w internecie za niewłaściwe zachowanie	65	15	7	7	6
Oglądałem/am w sieci tzw. patostreamy	60	17	7	9	7
Pisałem/am o prywatnych kwestiach w internecie z osobą, której nigdy nie widziałem/am na żywo	57	17	6	11	9
Podawałem/am w sieci zawyżony wiek, żeby wejść na strony dla dorosłych	55	16	6	11	12
Szukałem/am w sieci reklam/stron przeznaczonych tylko dla dorosłych	53	17	6	11	13
Pobierałem/am z sieci za darmo treści, za które normalnie musiał/abym zapłacić.	50	19	6	12	13
Zapraszałem/am lub przyjmowałem/am w internecie zaproszenia do kręgu znajomych osób, których w ogóle nie znam	48	23	6	13	10

Warto dodać, że między uczniami szkół podstawowych a ponadpodstawowych odnotowano statystycznie istotne różnice w większości analizowanych zachowań ryzykownych podejmowanych samodzielnie. Jedynym przypadkiem, w którym różnica nie osiągnęła poziomu istotności statystycznej, był udział w internetowych „czelendżach” obarczonych ryzykiem szkody – tutaj rozkłady odpowiedzi dwóch grup okazały się zbliżone. Interpretując siłę związku należy podkreślić, że w przeważającej części były to efekty małe, a umiarkowane nasilenie dotyczyło zaledwie kilku obszarów (zwłaszcza związanych ze szkodliwymi treściami dla osób dorosłych, konsumpcją skrajnych treści wideo czy obchodzeniem ograniczeń wiekowych).

Czy zanotowano jakiegokolwiek różnice w podejmowanych zachowaniach ryzykownych wśród dziewcząt i chłopców w poszczególnych typach szkół? Z przeprowadzonych analiz wynika, że **pleć różnicowała podejmowanie zachowań ryzykownych** zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej — ale **siła tych różnic była co do zasady niewielka**. W szkołach podstawowych istotne statystycznie różnice pojawiły się w sześciu obszarach. Chłopcy częściej niż dziewczęta deklarowali:

- a** wyszukiwanie w sieci treści i stron przeznaczonych tylko dla dorosłych,
- b** pisanie nieprzyjemnych komentarzy o innych,
- c** granie hazardowe online,
- d** bycie „zbanowanym”/zawieszonym za niewłaściwe zachowania,
- e** wyszukiwanie treści obrażających inne osoby lub grupy,
- f** pobieranie bez opłaty materiałów, które normalnie są płatne.



W pozostałych zachowaniach, takich jak: wyszukiwanie treści przemocowych, namawianie do niebezpiecznych działań, wysyłanie prywatnych zdjęć osobom obcym, opisywanie spraw osobistych obcym, publiczne ujawnianie danych, udział w ryzykownych „czelendżach”, oglądanie patostreamów, zawyżanie wieku, aby wejść na strony ze szkodliwymi treściami dla osób dorosłych – różnic istotnych nie stwierdzono. Wskaźnik V Craméra wskazywał tu małą siłę związku, co oznacza, że płeć wyjaśniała tylko niewielką część zróżnicowania odpowiedzi.

W szkołach ponadpodstawowych obraz był wyraźniejszy: istotne różnice na niekorzyść chłopców dotyczyły niemal wszystkich analizowanych zachowań, w tym:

- a** wyszukiwania szkodliwych treści dla osób dorosłych,
- b** przemocy i materiałów zachęcających do ryzykownych działań,
- c** pisania krzywdzących komentarzy,
- d** hazardu online,
- e** wysyłania prywatnych zdjęć nieznajomym,
- f** bycia „zbanowanym”/zawieszanym,
- g** wyszukiwania treści obrażających grupy,
- h** publicznego udostępniania danych,

- i** oglądania patostreamów,
- j** zawyżania wieku w celu wejścia na strony dla dorosłych,
- k** nielegalnego pobierania treści.

Jedynym zachowaniem, w którym nie odnotowano różnic istotnych statystycznie, było opisywanie prywatnych spraw w internecie osobie, której nigdy nie widziano na żywo. Również tutaj V Craméra wskazywał na małe efekty, miejscami z pogranicza umiarkowanych (zwłaszcza przy szkodliwych treściach dla osób dorosłych i praktykach związanych z omijaniem ograniczeń), co w praktyce oznacza, że różnice między płciami są wyraźne na poziomie populacji, lecz nie są na tyle silne, by dobrze przewidywać zachowanie pojedynczych osób.



Pasywne korzystanie z internetu (scrollowanie)

• • • • •

W erze „nieskończonego przewijania” coraz większą część aktywności online stanowi pasywne korzystanie z internetu, rozumiane jako bierna konsumpcja treści bez istotnej interakcji, twórczego wkładu czy zaangażowania społecznego — np. bezrefleksyjne scrollowanie feedów, oglądanie filmów w trybie autoplay lub przeglądanie zdjęć bez komentowania i tworzenia własnych treści (World Health Organization, 2019; Yue, Zhang, & Xiao, 2021; Godard, & Holtzman, 2024). Taki sposób używania zasobów sieci i internetu różni się od „aktywnego” (twórczego, relacyjnego) zaangażowania. Zamiast w sposób świadomy wybierać treści

i współtworzyć je, użytkownik automatycznie (często bezrefleksyjnie) przegląda treści mediów społecznościowych, komunikatorów, platform streamingowych czy platform wideo z elementami społecznościowymi (np. YouTube’a).

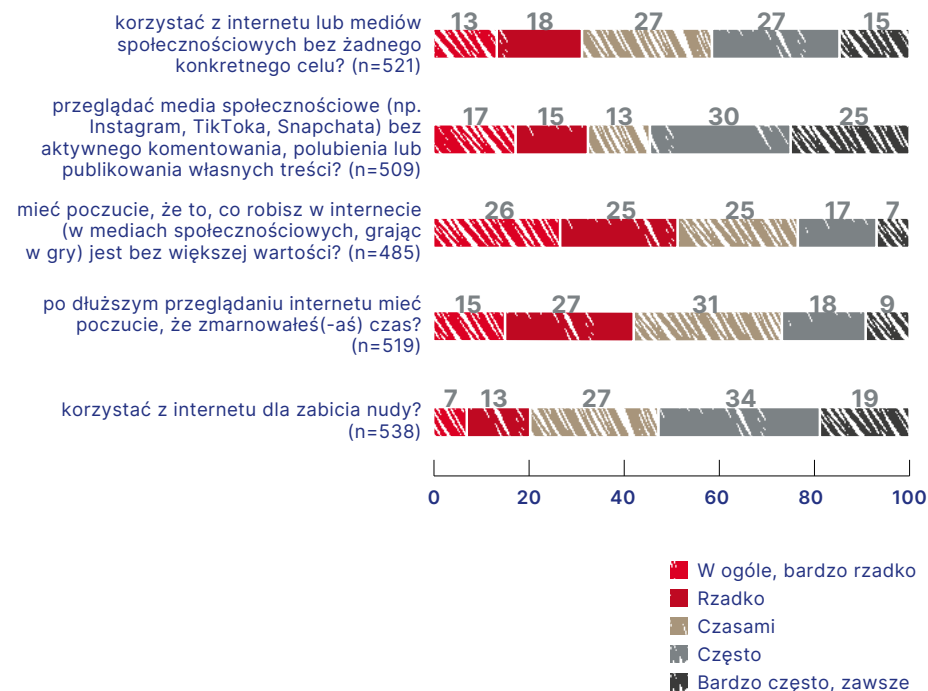
Model „aktywne vs. pasywne” jest szeroko omawiany w badaniach nad wpływem serwisów społecznościowych na dobrostan i stanowi ramę wyjaśniającą, dlaczego skutki zależą nie tylko od ilości, ale przede wszystkim od sposobu użycia (Verduyn, Ybarra, Résibois, Jonides, & Kross, 2021). Wyniki badań wskazują, że przewaga pasywnego korzystania wiąże się częściej z porównaniami społecznymi, gorszym nastrojem, wydłużonym czasem ekranowym oraz poczuciem mniejszej sprawczości, zwłaszcza gdy towarzyszy mu brak celów i rytuałów „offline” (Yue i in., 2021; Godard i in., 2024). Z perspektywy zdrowia publicznego problem narasta, bo projektowane na „ciągnięcie uwagi” mechanizmy interfejsów (autoodtwarzanie, nieskończony scroll, losowe nagrody) ułatwiają bierne spędzanie czasu, wypierają sen, ruch i kontakt twarzą w twarz (WHO, 2019).

W polskich badaniach dotyczących korzystania z internetu również podjęto wątki pasywnej konsumpcji treści cyfrowych i jej psychologicznych korelatów. Eksperymentalne prace na polskich próbach pokazują, że nawykowe, automatyczne korzystanie z serwisów społecznościowych (np. wysoki poziom *Facebook intrusion*) wiąże się z przesunięciem z proaktywnej ku reaktywnej kontroli poznawczej, co może sprzyjać „dryfowaniu” uwagi i biernemu przeglądaniu treści (Cudo i in., 2019; Cudo i in., 2023). Badania z udziałem polskich użytkowników Facebooka wskazują, że niewłaściwe używanie tego portalu społecznościowego może osłabiać naszą odporność psychiczną w szczególności, kiedy w posługiwaniu się tym portalem przeważa bierna konsumpcja nad aktywnym zaangażowaniem (Przepiórka, Błachnio, & Cudo, 2021). Z kolei badania z zastosowaniem polskiej adaptacji tej skali pokazały powiązania ucieczkowego, nawykowego korzystania z mediów społecznościowych z lękiem przed tym, że coś nas ominie (FOMO – ang. *fear of missing out*), uzależnieniem od mediów społecznościowych i wysokimi wskaźnikami lęku, stresu oraz objawów depresji (Uram & Skalski-Bednarz, 2024). Na tle międzynarodowym, prace z udziałem polskich autorów dodatkowo sugerują, że uwarunkowania kulturowe i osobowościowe, sprzyjające nawykowemu używaniu serwisów, mogą wzmacniać wzorce pasywnej konsumpcji (Błachnio, Przepiórka, Benvenuti, Mazzoni, Seidman, Heimgartner, & Bendayan, 2016).

W badaniu prowadzonym przez fundację Dbam o Mój Zasięg przyjęto, że pasywny czas ekranowy dotyczy korzystania z mediów społecznościowych bez konkretnego celu, bez aktywnego komentowania, polubienia, publikowania własnych treści, z poczuciem, że to, co robi się w internecie jest bez większej wartości, motywowane jest „zabiciem” nudy. Pasywnej konsumpcji treści dopełnia fakt, że użytkownik korzystający z internetu w ten sposób ma poczucie zmarnowanego czasu. Uczniowie klas siódmych deklarowali pasywne wzorce korzystania z sieci na poziomie zauważalnym, ale jeszcze nie dominującym: „bez konkretnego celu” często/zawsze (42%), „scroll bez interakcji” (55%), „korzystanie dla zabicia nudy” (53%), przy niższych niż w starszej grupie odsetkach subiektywnych kosztów („poczucie zmarnowanego czasu” – 27%, „to, co robię, jest bez większej wartości” – 24%).

Wykres 2.4.

Pasywny czas ekranowy uczniów klas siódmych szkół podstawowych. JAK CZĘSTO W CIĄGU OSTATNIEGO ROKU ZDARZYŁO CI SIĘ: (w %)

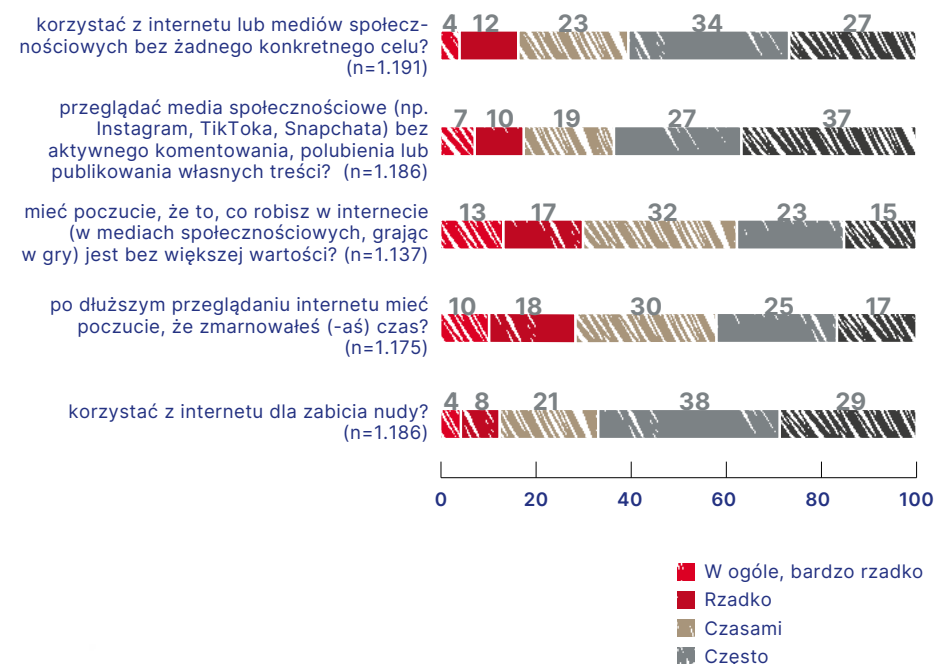


W starszej grupie uczniów pasywne wzorce stają się normą: „bez konkretnego celu” często/zawsze (61%), „scroll bez interakcji” (64%), „korzystanie dla zabicia nudy” (67%), a jednocześnie rośnie odczuwanie kosztów („poczucie zmarnowanego czasu” – 42%, „brak większej wartości” – 38%). Pasywne korzystanie jest już wśród uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych dominujące i bardziej uporczywe, a świadomość negatywnych konsekwencji – wyższa.

Pomiędzy uczniami siódmych klas szkół podstawowych a trzecich klas szkół ponadpodstawowych zachodzi w każdym przypadku istotna statystycznie różnica w rozkładzie odpowiedzi dla wszystkich pięciu wskaźników pasywnego czasu ekranowego ($p < 0,001$). Siła związku (V Cramera) mieści się w przedziale od małej do umiarkowanej, przy czym najsilniejsze różnice dotyczą korzystania „dla zabicia nudy” oraz „bez konkretnego celu” (V 0,34–0,38 i 0,30–0,31), umiarkowane – „scrollowania bez interakcji” (0,25–0,30). W praktyce oznacza to, że **wraz z przejściem do szkół ponadpodstawowych rośnie nie tylko odsetek uczniów deklarujących pasywne wzorce oraz ich uporczywość – zwłaszcza wtedy, gdy internet bywa używany bez celu lub jako domyślna odpowiedź na nudę.**

Wykres 2.5.

Pasywny czas ekranowy uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych. JAK CZĘSTO W CIĄGU OSTATNIEGO ROKU ZDARZYŁO CI SIĘ: (w %)



Czy w obu grupach (uczniowie klas siódmych szkół podstawowych i klas trzecich szkół ponadpodstawowych) widoczne są różnice w odpowiedziach ze względu na płeć ucznia? Tak, ale inaczej rozkładają się one w każdej z grup. W klasach siódmych istotne różnice w obrębie płci pojawiają się głównie w dwóch najczęstszych formach pasywności: korzystaniu z internetu/mediów społecznościowych bez konkretnego celu ($p=0.006$, $V=0.17$; częściej dziewczęta) oraz biernym przewijaniu treści bez komentowania, lajkowania i publikowania ($p=.019$, V Cramera= 0.15 ; również częściej dziewczęta). W przypadku odczuć „to, co robię, jest bez większej wartości” i „po dłuższym przeglądaniu czuję, że zmarnowałem/am czas” różnic nie stwierdzono ($p=.68$ i $p=.91$), a w zakresie „korzystania, by zabić nudę” widać tylko trend na niekorzyść dziewcząt ($p\approx 0.067$, $V\approx 0.11$). **W przypadku uczniów klas siódmych szkół podstawowych można zatem powiedzieć, że płeć różnicuje przede wszystkim codzienne, „na autopilocie” formy pasywności (bez celu, bierny scroll), natomiast różnice w subiektywnych kosztach są w tym wieku słabe lub nieistotne.**

W trzecich klasach szkół ponadpodstawowych różnice płci dają o sobie znać w innym zakresie. Wyraźnie płeć różnicuje korzystanie bez konkretnego celu ($p<.001$, $V=0.22$; częściej dziewczęta) oraz „korzystanie, by zabić nudę” ($p<.001$, $V=0.16$; także częściej dziewczęta). W przypadku „poczucia zmarnowanego czasu” różnica jest niewielka, ale istotna ($p=0.036$, $V=0.09$; częściej dziewczęta). Natomiast bierny scroll bez interakcji oraz poczucie „braku wartości” nie różnicują już istotnie odpowiedzi według płci ($p=0.37$ i $p=0.16$). **Podsumowując różnice w pasywnej konsumpcji treści wśród uczniów trzecich klas szkół ponadpodstawowych można stwierdzić, że płeć słabiej różnicuje sam wzorzec biernego**

scrollowania, a mocniej – korzystanie „z nudy/bez celu” oraz deklarowane koszty (poczucie marnowania czasu), przy czym to dziewczęta częściej zgłaszają wysoką częstotliwość tych zjawisk.

Na zakończenie rozdziału postanowiono przyjrzeć się korelacjom między poszczególnymi obszarami badawczymi. W klasach siódmych szkół podstawowych role związane z ryzykami w sieci silnie się ze sobą łączą: uczniowie, którzy są widzami takich sytuacji, często równolegle bywają uczestnikami i sprawcami, a powiązania między tymi rolami są bardzo wysokie ($r=0,7$). Problematyczne używanie internetu (CIUS) najsilniej wiąże się z pasywnym czasem ekranowym ($r=0,4$); relacje CIUS z rolami ryzyka też występują, ale są wyraźnie słabsze ($r=0,3$). Sam pasywny czas ekranowy koreluje z funkcjami ryzyka, ale słabo ($0,2$).

W klasach trzecich szkół ponadpodstawowych widać podobny obraz silnego „pakietowania się” ról ryzyka: bycie uczestnikiem zachowań ryzykownych częściej idzie w parze z byciem sprawcą ($r=0,8$), a widz pozostaje mocno powiązany z obiema rolami ($r=0,6$ dla perspektywy uczestnika i $r=0,7$ dla bycia sprawcą). Zależność między CIUS a pasywnym czasem ekranowym jest nadal wyraźna, choć słabsza niż u młodszych uczniów ($r=0,4$). Relacje CIUS z rolami ryzyka są już tylko słabe, a związek pasywnego ekranu z rolami ryzyka – na ogół niski, przy czym najslabiej łączy się on z udziałem w ryzykownych sytuacjach ($r=0,1$ – $r=0,2$).

Bibliografia

Biechowska, D., i wsp. (2012). Polska adaptacja Compulsive Internet Use Scale (CIUS). Materiał niepublikowany/arkusz testowy, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa. Dostępne w: Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom (2024), CIUS – arkusz i instrukcja.

Błachnio, A., Przepiórka, A., Benvenuti, M., Mazzoni, E., Seidman, G., Heimgartner, N., & Bendayan, R. (2016). Cultural and personality predictors of Facebook intrusion. *Frontiers in Psychology*, 7, 1895. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01895>

Cudo, A., Kopiś, N., Francuz, P., Błachnio, A., Przepiórka, A., & Torój, M. (2019). The impact of Facebook use and Facebook intrusion on cognitive control: Effect in proactive and reactive control. *Advances in Cognitive Psychology*, 15(1), 63–74. <https://doi.org/10.5709/acp-0257-6>

Cudo, A., Kopiś-Posiej, N., & Shchhehelska, K. (2023). The influence of Facebook intrusion and task context on cognitive control. *Psychological Research*, 87(2), 373–387. <https://doi.org/10.1007/s00426-022-01670-2>

Demetrovics, Z., Szeredi, B., & Rózsa, S. (2008). The three-factor model of Internet addiction: The development of the Problematic Internet Use Questionnaire (PIUQ). *Behavior Research Methods*, 40(2), 563–574. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.2.563>

Escobar-Viera, C. G., Shensa, A., Bowman, N. D., Sidani, J. E., Knight, J., James, A. E., & Primack, B. A. (2018). Passive and active social media use and depressive symptoms among United States adults. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(7), 437–443. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0668>

Godard, R., & Holtzman, S. (2024). Are active and passive social media use related to mental health, wellbeing, and social support outcomes? A meta-analysis of 141 studies. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 29(1), zmad055. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmad055>

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2014). Internet addiction: A systematic review of epidemiological research for the last decade. *Current Pharmaceutical Design*, 20(25), 4026–4052. <https://doi.org/10.2174/13816128113199990617>

Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). EU Kids Online: Final report. London: EU Kids Online, LSE. <https://eprints.lse.ac.uk/24372/>

Livingstone, S., & Haddon, L. (Eds.). (2009). Kids online: Opportunities and risks for children. Bristol: Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781847424396.001.0001>

Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2015). Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe. London: EU Kids Online, LSE. <https://eprints.lse.ac.uk/64470/> eprints.lse.ac.uk

McHugh, B. C., Wisniewski, P., Rosson, M. B., & Carroll, J. M. (2018). When social media traumatizes teens: The roles of online risk exposure, coping, and post-traumatic stress. *Internet Research*, 28(5), 1169–1188.

Meerkerk, G.-J., Van den Eijnden, R. J. J. M., Vermulst, A. A., & Garretsen, H. F. L. (2009). The Compulsive Internet Use Scale (CIUS): Some psychometric properties. *CyberPsychology & Behavior*, 12(1), 1–6. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0181>

Poprawa, R. (2011). Test problematycznego używania Internetu (PUI): Polska adaptacja i walidacja IAT Kimberly Young. *Przegląd Psychologiczny*, 54(2), 193–216.

Przepiórka, A., Błachnio, A., & Cudo, A. (2021). Facebook intrusion as a mediator between positive capital and general distress. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.667536>

Pyżalski, J. (2009). Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży – różne wymiary zjawiska. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 8(1). <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/720>

Pyżalski, J. (Ed.). (2017). Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych: Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami. Łódź: Wydawnictwo „Eter”. ISBN 978-83-947832-0-4. (otwarty dostęp – repozytorium UAM)

Thatcher, A., & Goolam, S. (2005). Development and psychometric properties of the Problematic Internet Use Questionnaire (PIUQ). *South African Journal of Psychology*, 35(4), 793–809. <https://doi.org/10.1177/008124630503500410> SAGE Journals

Uram, P., & Skalski-Bednarz, S. B. (2024). Social media escapism in Poland: Adaptation of a measure and its relationship with thought suppression and mental health. *Psychological Reports*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/00332941241269552>

Verduyn, P., Gugushvili, N., & Kross, E. (2022). Do social networking sites influence well-being? The extended active–passive model. *Current Directions in Psychological Science*, 31(2), 164–171. <https://doi.org/10.1177/09637214211053637>

Verduyn, P., Ybarra, O., Résibois, M., Jonides, J., & Kross, E. (2021). The impact of social network sites on mental health: A conceptual and empirical review. *World Psychiatry*, 20(2), 249–261. <https://doi.org/10.1002/wps.20820>

World Health Organization. (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age.

WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536> (ISBN: 978-92-4-155053-6) Światowa Organizacja Zdrowia

Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237–244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>

Yue, Z., Zhang, R., & Xiao, J. (2021). Passive social media use and psychological well-being during the COVID-19 pandemic: The role of social comparison and emotion regulation. *Computers in Human Behavior*, 127. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107050>

Część 3



Korzystanie z mediów cyfrowych

Jacek Pyżalski



• • • • •

W rozdziale dotyczącym korzystania z mediów cyfrowych przyjrzymy się wybranym wskaźnikom określającym, w jakim zakresie badani z klas siódmych szkół podstawowych oraz klas trzecich szkół ponadpodstawowych, w sposób neutralny lub pozytywny, używali mediów cyfrowych. Warto na wstępie zwrócić uwagę, iż w literaturze przedmiotu wciąż dominuje przyglądanie się działaniom ryzykownym online młodych ludzi, przy relatywnie rzadkiej i dosyć powierzchownej koncentracji na pozytywnych aktywnościach (Pyżalski, 2017; 2019). Taka tendencja sprawia, że obraz zaangażowania online, przedstawiany w różnego rodzaju opracowaniach i raportach, jest w pewnym zakresie zniekształcony, a z pewnością nie jest on pełny.

Wyniki zebrane podczas naszego badania, przedstawiane w tym rozdziale, dotyczą danych w zakresie:

- **szacowanego przez badanych czasu spędzanego online w dzień roboczy i weekendowy,**
- **posiadania konta na portalu społecznościowym i częstotliwości korzystania z niego,**
- **szerokiej palety pozytywnych aktywności online oraz rankingu częstotliwości ich podejmowania przez młodych ludzi.**

Wybór takich właśnie wskaźników w naszym projekcie podyktowany był wykorzystaniem ich w istotnych reprezentatywnych badaniach, np. w europejskich badaniach porównawczych sieci EU Kids Online (Smahel i in., 2000), czy w polskich badaniach Nastolatki 3.0 (NASK, 2023). Ważnym powodem takiej decyzji było także potwierdzone w innych projektach badawczych powiązanie tych zmiennych z pozytywnymi i negatywnymi wskaźnikami zdrowia psychicznego młodych ludzi, które mieści się w głównym obszarze zainteresowań naszego badania.



• • • • •

Przed dokonaniem analiz warto wskazać kilka istotnych kwestii związanych z pomiarem i interpretacją wyników w zakresie kwestii, którymi będziemy zajmować się w tym rozdziale. Po pierwsze – coraz częściej podkreśla się ograniczenia pomiaru czasu spędzanego online, raportowanego przez badanych. Dane w tym przypadku, oparte wyłącznie na deklaracjach młodzieży, stają się coraz mniej miarodajne, ponieważ użytkownicy często mają trudności z precyzyjnym oszacowaniem faktycznego czasu aktywności cyfrowej, zwłaszcza w środowisku, w którym korzystanie z różnych aplikacji i urządzeń przenika się i odbywa równolegle wobec czasu spędzanego online – a badani uczniowie korzystają głównie z urządzeń mobilnych (często zresztą z wielu w tym samym czasie). Coraz częściej wskazuje się także, że sam czas korzystania z urządzenia nie jest wystarczającym czynnikiem, który może wyjaśniać pozytywne lub negatywne wskaźniki zdrowia psychicznego. Aktualnie prowadzone badania coraz większą uwagę przykładają do kontekstu i treści korzystania z internetu: rodzaju aktywności (np. komunikacja, tworzenie treści, pasywne przeglądanie), jakości relacji online, doświadczanych emocji, motywacji czy satysfakcji młodych użytkowników. W konsekwencji akcent przesuwa się z prostego pytania „ile czasu” na bardziej złożone: „w jaki sposób”, „w jakim celu i kontekście” i „z jakimi skutkami” młodzież korzysta z różnych narzędzi online. Stąd w naszym badaniu kolejne pytania dotyczyły raportowanych częstości zaangażowania w szeroką paletę szczegółowo zdefiniowanych aktywności online. Dopiero rozpoznanie takich kwestii zbliża nas do rzetelnej wiedzy na temat tego, kiedy i jak, i u kogo korzystanie z mediów cyfrowych powiązane jest pozytywnie lub negatywnie ze zdrowiem psychicznym. Mamy zatem możliwość poznania bogactwa zaangażowania badanych w funkcjonowanie w sieci oraz rankingu częstotliwości podejmowania różnych działań.

Za istotne uznaliśmy przyjrzenie się korzystaniu z mediów społecznościowych, które potencjalnie niosą wiele ryzyk, częściowo potwierdzonych empirycznie (por. Twenge & Martin, 2020). Obawy przed konsekwencjami używania takich mediów przez dzieci i młodych ludzi znajdują swoje odzwierciedlenie w coraz częściej postulowanych ograniczeniach i regulacjach dotyczących wykorzystania tych narzędzi przez dzieci i młodzież. Według danych uzyskanych w wyniku badania PISA 2022 (OECD, 2023), korzystanie z mediów społecznościowych jest już, od wielu lat, zjawiskiem powszechnym wśród młodych ludzi, szczególnie starszych nastolatków. W typowy dzień powszedni 96% piętnastolatków angażowało się w aktywności na platformach społecznościowych, a 37% spędzało tam ponad trzy godziny dziennie. Dane wskazują także, że około 80% nastolatków łączyło aktywne korzystanie (np. publikowanie treści, komunikację) z pasywnym przeglądaniem (np. obserwowaniem treści innych), natomiast jedynie 4% młodzieży w ogóle nie korzystało z mediów społecznościowych (OECD, 2023). Analizy porównawcze ujawniają znaczące różnice między krajami. Przykładowo udział piętnastolatków spędzających ponad trzy godziny dziennie w mediach społecznościowych wahał się od 33% w Słowenii do 46% na Malcie.

Dane badania PISA 2022 pokazują również istotne różnice płciowe, jeśli idzie o wykorzystanie mediów społecznościowych. Dziewczęta częściej niż chłopcy należały do grupy intensywnych użytkowników takich narzędzi - 42% z nich spędzało na portalach społecznościowych ponad trzy godziny dziennie, w stosunku do 32% chłopców (Bertoni, Centeno, & Cachia, 2025; OECD, 2023). Przyczyn takich różnic może być bardzo wiele, a część wyników badań wskazuje na różnice związane z motywacją wykorzystywania mediów społecznościowych. Dziewczęta częściej wykorzystują media społecznościowe do budowania relacji, podczas gdy chłopcy nieco częściej traktują je instrumentalnie, korzystając z nich głównie w celach informacyjnych lub rozrywkowych. Dodatkowo rezultaty badań przeprowadzonych na dużych próbach wskazują, iż dziewczęta częściej doświadczają negatywnych dla zdrowia psychicznego skutków korzystania z mediów społecznościowych (Twenge & Martin, 2020).



Wreszcie należy podkreślić, jak trudne do zbadania jest bogactwo wykorzystania internetu przez młodych ludzi. Po pierwsze – trzeba raczej pytać o cel wykorzystania niż o narzędzie, z którego ktoś korzysta. Wynika to z faktu, że te same narzędzia są w różnych proporcjach wykorzystywane w odmiennych zamiarach. Przykładowo, w interesującym nas kontekście, bardziej istotna jest informacja, że ktoś angażuje się w protesty online na portalach społecznościowych niż to, że korzysta z portali społecznościowych, nie wiadomo, co tam konkretnie robiąc. W naszym badaniu zdecydowaliśmy się na długą listę aktywności, zawierającą aż 24 itemy, które zostały zidentyfikowane we wcześniejszych badaniach, zarówno jakościowych, jak i ilościowych jako te, które są podejmowane przez nastolatków. Jednocześnie przy interpretacji należy pamiętać, że zestaw ten nigdy nie będzie pełny i może nie uwzględniać niektórych szczególnie rzadko podejmowanych aktywności.

Czas spędzany online w dni nauki i w weekendy

• • • • •

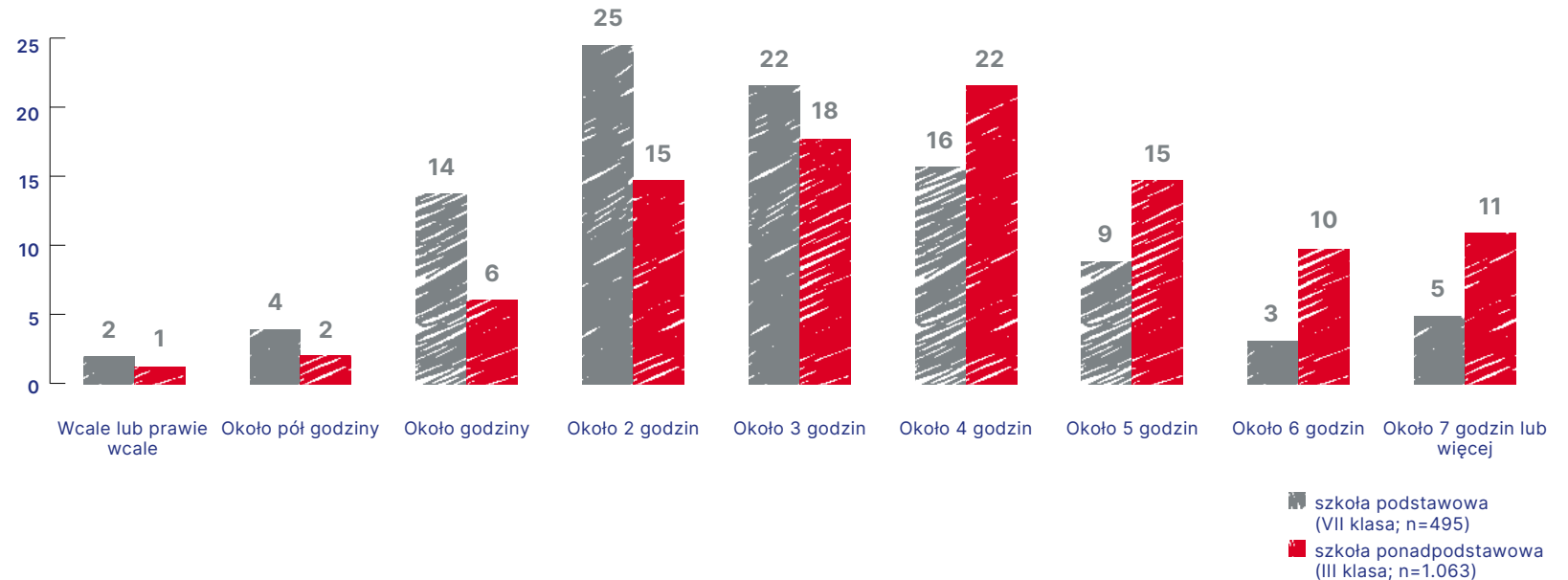
Wyniki badań pokazały, że znaczny odsetek badanej przez nas młodzieży spędzał sporą część dnia online, przy czym wzorce czasu korzystania różniły się bardzo silnie między dniami nauki a weekendami (wykresy 3.1 i 2.2). W dni powszednie uczniowie klas siódmych szkoły podstawowej najczęściej deklarowali korzystanie z internetu przez około 2–3 godziny dziennie, a około 20% z nich spędzało w sieci mniej niż dwie godziny.

W tej grupie odsetek szczególnie intensywnych użytkowników był dosyć niski – jedynie około 8% uczniów spędzało online ponad 6 godzin lub więcej. Wśród uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych obserwowano wyraźnie dłuższy czas korzystania z internetu w dni nauki szkolnej. Najliczniejsza grupa spędzała w sieci około 4 godzin dziennie, a 36% badanych deklarowało korzystanie przez 5 godzin lub dłużej w typowy dzień nauki. Co istotne, 11% starszych nastolatków spędzało w internecie ponad 7 godzin lub więcej. Dane te wpasowywały się w wyniki badań opublikowanych w ogólnopolskim raporcie Nastolatki 3.0 (NASK, 2023), które wskazywały, że średni dzienny czas online polskich uczniów wynosił około 5,5 godziny w dni szkolne. Podobne wyniki uzyskano w badaniu EU Kids Online 2020 (Smahel i in., 2020), choć nie można tu robić bezpośrednich porównań, gdyż dane z przywołanych badań dotyczą znacznie szerszego zakresu wiekowego respondentów niż kategorie wiekowe przyjęte w naszym badaniu.



Wykres 3.1.

Jak dużo czasu spędzasz w internecie W ZWYKŁY DZIEŃ W TYGODNIU (dzień nauki)? (w %)

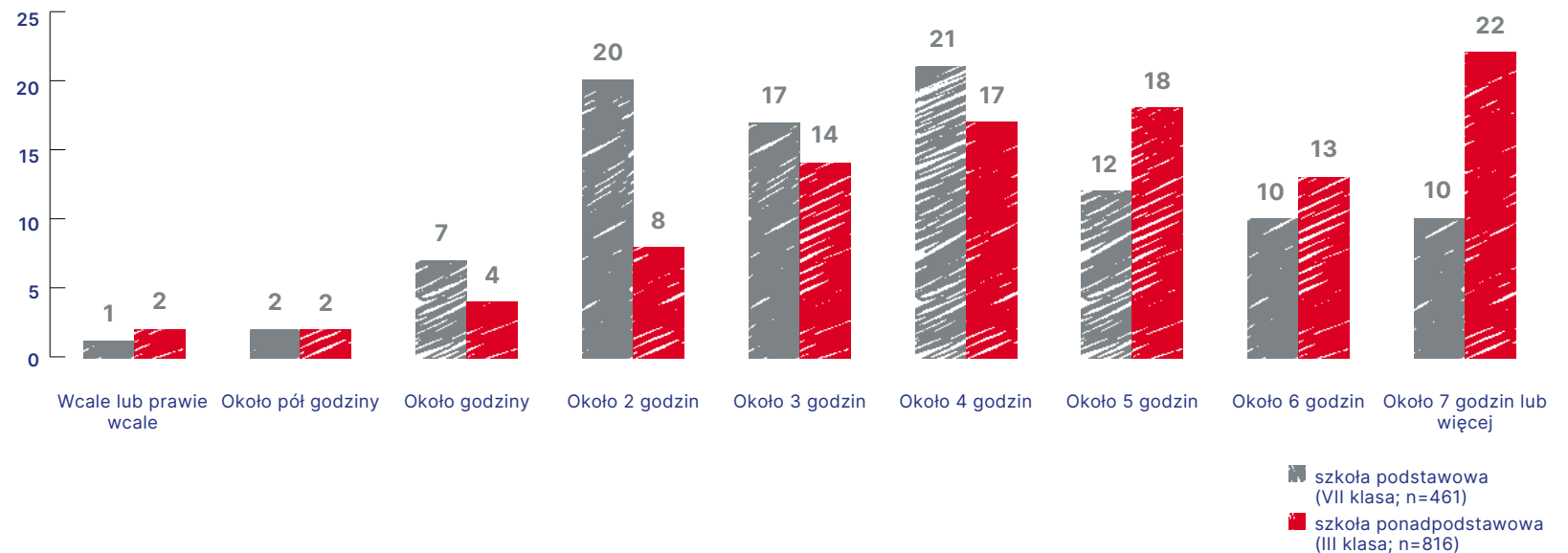


W weekendy aktywność online wzrastała znacząco w obu badanych grupach wiekowych. Spośród uczniów klas siódmych około 32% spędzało w internecie w dzień weekendowy 5 godzin lub więcej, co stanowiło znaczny wzrost w porównaniu z dniem nauki. Jeszcze wyraźniej trend ten był widoczny w grupie uczniów szkół ponadpodstawowych: 13% nastolatków deklaroowało korzystanie z internetu przez 6 godzin, a 22% spędzało online ponad 7 godzin w dzień weekendowy. Wyniki te potwierdzają wnioski z wcześniejszych badań międzynarodowych, które wskazywały, że w Polsce odsetek młodzieży spędzającej w weekendy wiele godzin w sieci należał do dość wysokich na tle innych krajów (Pyżalski, Zdrodowska, Tomczyk & Abramczuk, 2019; Smahel i in., 2020).

W tym kontekście warto dodatkowo sięgnąć do danych z kryzysowych czasów edukacji zdalnej w okresie pandemii COVID-19. Przykładowo efekty badań Ptaszka, Stunży, Pyżalskiego, Dębskiego i Bigaj (2020) wyraźnie pokazały wzrost liczby godzin wykorzystania internetu zarówno w dni powszednie, jak i w weekendy, w zestawieniu z tymi samymi wskaźnikami przed okresem pandemii. Wiązało się to zarówno z realizacją obowiązku szkolnego online, jak i z utrzymywaniem kontaktów, także rówieśniczych w sposób zapośredniczony. W pewnym stopniu aktualne relatywnie wysokie wskaźniki czasu online mogą być powiązane z nawykami i rozhamowaniem w tym zakresie w okresie pandemijnym.

Wykres 3.2.

Jak dużo czasu spędzasz w internecie W JEDEN DZIEŃ WEEKENDOWY (sobota lub niedziela)? (w %)



Spójność czy różnica? Związek między czasem korzystania z internetu w dni szkolne i weekendowe w grupie młodszych i starszych uczniów

Analiza zależności pomiędzy czasem korzystania z internetu w dni nauki szkolnej a w weekendy ujawniła wyraźne różnice między grupami wiekowymi. W klasach siódmych szkoły podstawowej współczynnik korelacji wyniósł $r = 0.56$ ($p < 0.001$), co zgodnie z powszechnie przyjętymi kryteriami należy interpretować jako dość silną dodatnią zależność. Oznacza to, że uczniowie, którzy spędzają więcej czasu w internecie w dni szkolne, mają tendencję do intensywnego korzystania z sieci również w weekendy. Choć korelacja nie jest bardzo wysoka, wskazuje ona na dosyć spójne wzorce czasowe korzystania w obu kontekstach, przy jednoczesnym istnieniu grupy uczniów, u której

obserwuje się pewne różnice w natężeniu aktywności online w zależności od dnia tygodnia. W przypadku uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych współczynnik korelacji wyniósł $r = 0.47$ ($p < 0.001$), co wskazuje na umiarkowaną dodatnią zależność między czasem korzystania z internetu w dni szkolne a w weekendy. Choć relacja ta jest słabsza niż w młodszej grupie, nadal oznacza ona, że osoby aktywne online w tygodniu zazwyczaj pozostają takie również w czasie wolnym. Jednocześnie umiarkowany poziom korelacji sugeruje większą **różnorodność indywidualnych wzorców korzystania** w starszej grupie wiekowej: część młodzieży znacząco zmienia swoją aktywność w zależności od dnia tygodnia, co może odzwierciedlać większą autonomię w organizowaniu czasu, zróżnicowane obowiązki (np. naukę, pracę czy przygotowania do egzaminów) oraz szerszy wachlarz form spędzania wolnego czasu, która prawdopodobnie znacząco wykracza poza zaangażowanie w funkcjonowanie online.

Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież – analiza danych

• • • • •

Obecność w mediach społecznościowych, wyrażająca się posiadaniem przynajmniej jednego konta w takim portalu, była udziałem zdecydowanej większości uczniów starszych klas szkoły podstawowej i szkół ponadpodstawowych.

Aż 88% uczniów siódmych klas oraz 96% uczniów klas trzecich deklaroowało posiadanie konta na co najmniej jednym portalu społecznościowym. Zatem brak takiego konta dotyczył 12% młodszych i 4% starszych nastolatków. Wynik ten sugeruje, że aktywność w mediach społecznościowych stanowiła istotny element codziennego funkcjonowania młodych ludzi, w tym ich relacji, poczucia przynależności i uczestnictwa w kulturze rówieśniczej. Takie rezultaty badania są zgodne z wynikami badań europejskich, które potwierdzały, że większość nastolatków traktowała portale społecznościowe jako podstawową przestrzeń obecności online, w tym realizacji wielu potrzeb rozwojowych, co jednocześnie wiązało się u części użytkowników ze wzrostem ryzyka dla zdrowia psychicznego (Bertoni, Centeno, & Cachia, 2025; Smahel i in., 2020). Jeśli chodzi o intensywność korzystania, dane pokazywały wyraźne różnice pomiędzy poszczególnymi grupami. Spośród uczniów szkół ponadpodstawowych codzienne korzystanie z portali deklaroowało aż 71% badanych, a kolejne 19% korzystało z nich prawie

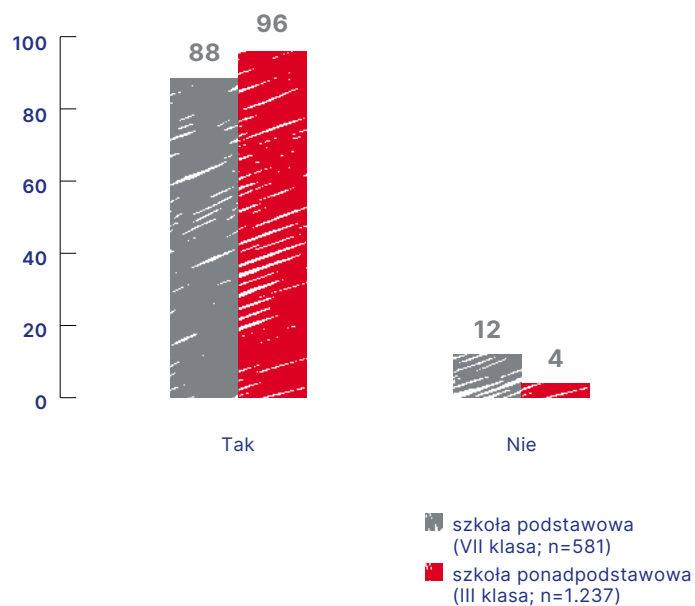
codziennie. W efekcie 90% uczniów starszych można było uznać za regularnych użytkowników. Spośród uczniów klas siódmych codzienne korzystanie deklaroowała prawie połowa badanych (48%), a 34% korzystało prawie codziennie. Zatem w tej grupie również obserwowano wysoki poziom regularności (82% intensywnych użytkowników), jednak był on niższy niż wśród starszych nastolatków. Taka tendencja wzrostu regularności korzystania z portali społecznościowych wraz z wiekiem była także obserwowana w innych badaniach (Valkenburg & Peter, 2011).

Jednak równie interesująca jest grupa, która pozostawała poza głównym nurtem intensywnego korzystania. Wbrew pozorom nie była ona tak niewielka, jak mogłoby się wydawać, jeśli uwzględniano nie tylko osoby bez kont, ale także tych, którzy co prawda posiadali konto, lecz korzystali z niego sporadycznie. Spośród uczniów szkół podstawowych około 18% badanych posiadających konto logowało się na swoje profile najwyżej kilka razy w tygodniu lub rzadziej, a dodatkowe 12% wszystkich badanych w ogóle nie posiadało konta. Oznacza to całkiem spory odsetek młodszych nastolatków, którzy nie korzystali z portali społecznościowych lub korzystali z nich mało intensywnie. Wśród uczniów szkół ponadpodstawowych proporcja ta była niższa, ale wciąż znacząca: około 9% badanych posiadających konto korzystało z portali sporadycznie, a 4% wszystkich respondentów w ogóle nie miało konta. Dane te stoją w sprzeczności z często pojawiającym się w przestrzeni publicznej przekonaniem, że brak intensywnie wykorzystywanego konta w portalu społecznościowym wśród młodych ludzi występuje jedynie marginalnie.



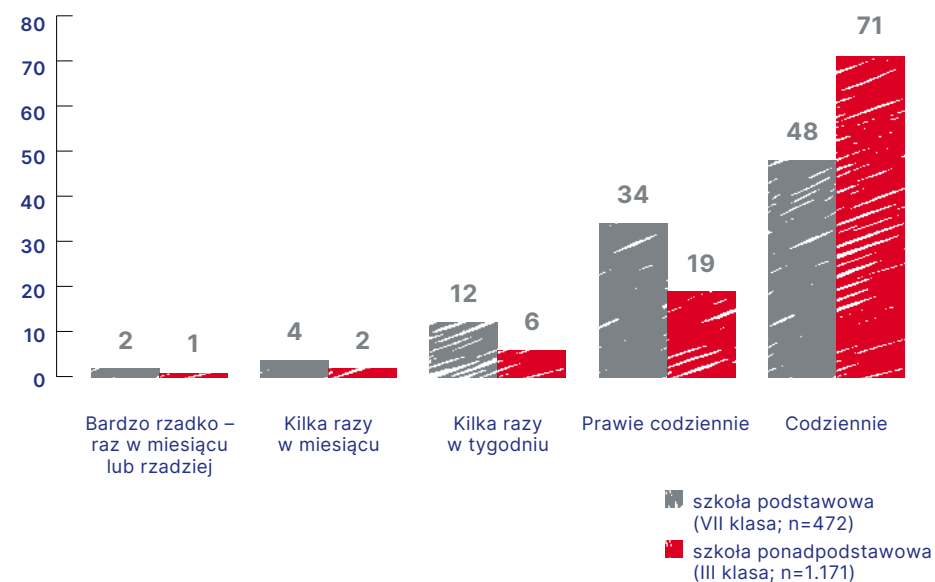
Wykres 3.3.

Czy posiadasz konto na jakimś portalu społecznościowym? (w %)



Wykres 3.4.

Pomyśl o portalu społecznościowym, z którego najczęściej korzystasz. Jak często z niego korzystałeś/aś w OSTATNIM ROKU? (w %)



Kolejnym istotnym aspektem były różnice w czasie korzystania między chłopcami a dziewczętami. Dane wskazywały na wyraźnie wyższy poziom codziennego korzystania wśród dziewcząt, szczególnie w szkołach ponadpodstawowych. W tej grupie 80% dziewcząt deklaroowało korzystanie z portali społecznościowych, podczas gdy wśród chłopców odsetek ten wynosił 65%. Podobne różnice były widoczne również w szkołach podstawowych, gdzie 61% dziewcząt logowało się codziennie, a chłopców jedynie 34%. Warto jednak podkreślić, że chłopcy częściej zaliczali się do kategorii „prawie codziennie” – zwłaszcza w szkołach podstawowych (41% chłopców vs. 26% dziewcząt). Dane te wskazywały, że dziewczęta były bardziej skłonne do najwyższej intensywności korzystania, natomiast u chłopców częściej obserwowano nieco niższy, lecz wciąż regularny poziom aktywności.

Jak się okazuje **portale społecznościowe pozostają dominującą przestrzenią funkcjonowania online młodych ludzi**. Jednocześnie interpretacja wyników wymaga większej precyzji niż prosty podział na „intensywnych” i „nieaktywnych” użytkowników. Dane wskazywały na istnienie dość licznej grupy badanych, która była obecna w mediach społecznościowych, lecz korzystała z nich sporadycznie, co mogło mieć konsekwencje zarówno dla jej uczestnictwa w kulturze rówieśniczej, jak i dla ekspozycji na potencjalne ryzyka. Warto podkreślić, że w świetle najnowszych badań relacja między intensywnością korzystania a dobrostanem psychicznym okazuje się złożona. Jak podkreślali Beyens i in. (2020), częste korzystanie nie musi być automatycznie negatywne, a jego efekty są silnie zróżnicowane indywidualnie i moderowane między innymi przez działanie algorytmów, które bazując na zaangażowaniu użytkowników, rekomendują i wyświetlają odmienne treści, z których część ma charakter szkodliwy. Przeglądy badań wskazują, że wpływ korzystania z mediów społecznościowych na zdrowie psychiczne jest umiarkowany i silnie zależny od kontekstu, sposobu użycia oraz motywacji użytkowników, a nie wyłącznie od liczby godzin spędzanych na używaniu takich narzędzi (Odgers & Jensen, 2020; Orben, 2020).

Co młodzi ludzie robią online? – ranking aktywności

• • • • •

Następnym etapem analizy było przyjrzenie się, co konkretnie młodzi ludzie robią online. W naszych badaniach respondenci określali, jak często (i zgodnie z jakim wzorcem rozkładu czasu) podejmowali w ciągu roku poprzedzającego badanie dwadzieścia cztery zdefiniowane aktywności. Poniżej przedstawiono i omówiono wyniki osobno dla grupy respondentów z siódmych klas szkół podstawowych, jak i klas trzecich szkół ponadpodstawowych.

Aktywności online uczniów klas siódmych szkół podstawowych – analiza wzorców

Analiza wyników dotyczących aktywności online wśród uczniów klas siódmych szkoły podstawowej pozwala wyróżnić wyraźnie zróżnicowane wzorce

zaangażowania (tabela 3.1.). W badanej populacji można było zidentyfikować zarówno aktywności o charakterze codziennym i powszechnym, jak i takie, które były podejmowane sporadycznie, często przez niewielki odsetek młodych użytkowników. Najczęściej deklarowaną aktywnością była komunikacja ze znajomymi za pośrednictwem komunikatorów i mediów społecznościowych – 52% uczniów podejmowało ją regularnie, a kolejne 23% przynajmniej kilka razy w miesiącu. Oznaczało to, że trzy czwarte badanych traktowało komunikację online jako codzienny i integralny element wykorzystania internetu. Drugim obszarem wysokiej aktywności były gry online z innymi graczami – 39% uczniów deklarowało regularne granie, a 26% robiło to nieregularnie przez dłuższe okresy. Równie powszechne było oglądanie treści wideo, takich jak: filmy, seriale, koncerty czy spektakle na platformach streamingowych (np. YouTube, Netflixie). Regularnie robiło to 16% badanych, ale po włączeniu grupy oglądającej materiały nieregularnie (przez większą część roku) okazało się, że niemal 37% uczniów korzystało z tych zasobów co najmniej kilka razy w miesiącu. Podobne proporcje dotyczyły wyszukiwania informacji (e-booki, podcasty, kanały wideo) – 16% uczniów robiło to regularnie, a 18% nieregularnie, ale w dłuższych okresach. Wyniki te potwierdzają, że wśród uczniów klas siódmych dominowały aktywności związane z odbiorem treści i komunikacją, co było spójne z rezultatami badań EU Kids Online 2020 (Pyżalski i in., 2019; Smahel i in., 2020) oraz Nastolatki 3.0 (NASK, 2023), które wskazują, że młodzież w Polsce takie właśnie aktywności online najczęściej podejmuje.

Tabela 3.1.
Aktywności online uczniów klas siódmych szkół podstawowych w roku
poprzedzającym badanie (od najczęściej podejmowanych) (w %)

Aktywność		Nie robiłem/ am tego wcale	Robiłem/am to rzadko, maksymalnie kilka razy w roku	Robiłem/am to tylko przy specjalnych okazjach (np. święta, wydarzenia, konkursy)	Robiłem/ am to przez kilka miesięcy w roku, ale nieregularnie	Robiłem/am to regularnie przez cały rok (np. co tydzień, kilka razy w miesiącu)
1	Rozmawiałem/am ze znajomymi przez komunikatory i media społecznościowe	10	9	6	23	52
2	Grałem/am w gry komputerowe, łącząc się z innymi graczami	15	15	5	26	39
3	Śledziłem/am wiadomości i artykuły w mediach internetowych	22	24	6	22	26
4	Rozwijałem/am swoje hobby i zainteresowania, wykorzystując filmy z internetu	24	17	7	26	26
5	Czytałem/am artykuły, blogi, materiały dostępne w sieci	28	28	8	17	19
6	Oglądałem/am filmy, spektakle, koncerty na platformach streamingowych	34	22	7	21	16
7	Dbąłem/am o swoją kondycję fizyczną i wygląd/sylwetkę, korzystając z aplikacji i programów	36	17	5	18	24
8	Szukałem/am informacji w zasobach internetowych (podcasty, e-booki, kanały video)	40	19	7	18	16
9	Byłem/am aktywny/a na forach internetowych/grupach online	43	22	5	11	19
10	Doradzałem/am w internecie osobom, które o taką pomoc prosiły	43	22	5	14	16
11	Aktywnie uczestniczyłem/am w społecznościach internetowych, np. forach tematycznych, grupach dyskusyjnych	49	18	5	15	13
12	Korzystałem/am z aplikacji i narzędzi online do planowania oraz organizacji czasu	49	20	6	13	12
13	Tworzyłem/am i/lub udostępniałem/am swoje treści w internecie, np. grafiki, animacje, opowiadania	51	21	6	14	8
14	Pomagałem/am innym, np. udzielając porad na forach internetowych	51	21	5	15	8
15	Pełniłem/am rolę moderatora, administratora w grupach/na forach online	55	17	5	13	10
16	Angażowałem/am się w internetowe inicjatywy społeczne, np. zbiórki charytatywne, petycje, „czelendże”	57	19	10	8	6
17	Tworzyłem/am filmy, nagrywałem/am podcasty, prowadziłem/am transmisje	57	20	3	12	8
18	Prowadziłem/am bloga, tworzyłem/am memy, rolki, publikowałem/am recenzje	60	15	3	13	9
19	Wspierałem/am społeczne inicjatywy online, np. udostępniając zbiórki na mediach społecznościowych	63	18	4	8	7
20	Tworzyłem/am grafiki cyfrowe, ilustracje, animacje, zdjęcia publikowane w internecie	64	15	5	8	8
21	Uczestniczyłem/am w dodatkowych kursach online, webinarach, lekcjach wideo	67	14	4	6	9
22	Tworzyłem/am materiały edukacyjne, np. tutoriale wideo, blogi, posty edukacyjne	72	13	3	6	6
23	Uczestniczyłem/am w internetowych debatach, komentowałem/am artykuły, brałem/am udział w webinarach	75	9	5	6	5
24	Angażowałem/am się w protesty społeczne online	80	8	5	3	4

Do aktywności o umiarkowanej popularności należały przede wszystkim te związane z rozwijaniem zainteresowań oraz uczeniem się nowych treści. Około 26% badanych regularnie korzystało z internetu, aby rozwijać swoje hobby, na przykład poprzez filmy instruktażowe, a kolejne 26% robiło to przez dłuższy czas choć nieregularnie. Wskaźniki dotyczące czytania artykułów, blogów czy materiałów dostępnych w sieci osiągały poziom – 19% i 17%. Warto również odnotować, że 26% uczniów regularnie śledziło wiadomości i artykuły w mediach internetowych, a kolejne 22% – nieregularnie, choć w dłuższych okresach. Oznacza to, że niemal połowa badanych korzystała z internetu jako źródła bieżących informacji, co znów jest zgodnie z wynikami innych niedawno przeprowadzonych badań (Pyżalski i in., 2019). Do grupy średnio popularnych aktywności można było zaliczyć również korzystanie z aplikacji do planowania, organizacji czasu czy dbania o kondycję – odpowiednio 11% i 24% użytkowników deklaroowało korzystanie z tych narzędzi regularnie lub w dłuższych okresach nieregularnie. Dane te wskazywały, że około jednej trzeciej uczniów wykorzystywało technologie do celów planowania czasu i działań prozdrowotnych.

Na drugim biegunie znajdowały się aktywności wymagające tworzenia treści, własnej inicjatywy oraz wysokich umiejętności cyfrowych. Do najmniej popularnych należało tworzenie własnych treści wizualnych i tekstowych (grafiki, ilustracje, animacje, blogi, podcasty, transmisje) – regularnie robiło to zaledwie 8–9% badanych. Równie nieliczna grupa brała udział w internetowych inicjatywach społecznych (np. zbiórki, petycje, wyzwania) – jedynie 6% regularnie, a aż 57% nigdy. Jeszcze rzadsze było angażowanie się w protesty online — regularność deklarowało 4% badanych, natomiast 80% nigdy tego nie robiło. Pełnienie roli moderatora czy administratora grup również należało do rzadkości. Regularnie jedynie 10% respondentów podejmowało się tej roli. W kontekście pandemii COVID-19 dane opublikowane w raporcie Ptaszka i in. (2020) wskazywały na znaczący wzrost czasu spędzanego w internecie, ale w sposobie korzystania dominował w nim wzorec biernej konsumpcji treści i komunikacji interpersonalnej, podczas gdy aktywności twórcze wzrosły w niewielkim stopniu. Potwierdzają to zresztą właściwie wszystkie pozostałe badania dotyczące kreacji treści.

Podsumowując, analiza wyników badań przeprowadzonych wśród uczniów klas siódmych szkoły podstawowej pokazywała wyraźną hierarchię ich aktywności online. Najczęstsze były to działania związane z komunikacją, grami online, oglądaniem treści audiowizualnych i wyszukiwaniem informacji. Do aktywności o średniej popularności należały: rozwijanie zainteresowań, uczenie się z materiałów online, korzystanie z aplikacji edukacyjnych i prozdrowotnych.



Aktywności online uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych – analiza wzorców

Analiza wyników dotyczących aktywności online uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych pokazała, że internet stanowił dla nich przede wszystkim przestrzeń utrzymywania relacji społecznych, dostępu do treści informacyjnych oraz rozrywki (tabela 3.2.). Najczęściej deklarowaną aktywnością była komunikacja ze znajomymi za pośrednictwem komunikatorów i mediów społecznościowych. Sześćdziesiąt cztery procent uczniów korzystało z niej regularnie, a kolejne 16% nieregularnie, ale przez dłuższy czas. Oznacza to, że 80% badanych utrzymywało systematyczny kontakt online ze swoimi rówieśnikami. Na drugim miejscu znalazło się śledzenie wiadomości i artykułów w mediach internetowych – 38% uczniów robiło to regularnie, a 23% przez dłuższy czas, choć nieregularnie. Kolejno uplasowało się czytanie artykułów, blogów i materiałów dostępnych online – 32% respondentów czytało je regularnie, a 25% przez dłuższe okresy ostatniego roku. Dane wskazują więc, że uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych częściej niż uczniowie klas siódmych szkół podstawowych wykorzystywali internet jako źródło informacji. Wysoki poziom aktywności utrzymywał się również w przypadku gier online – 37% uczniów grało regularnie, a 19% przez dłuższe nieregularne okresy. Z kolei oglądanie filmów, spektakli czy koncertów na platformach streamingowych było deklarowane przez 28% badanych jako aktywność regularna. Natomiast 21% sięgało po nie często, choć nieregularnie.

Do aktywności o średniej popularności należały działania wymagające większego zaangażowania i większych umiejętności cyfrowych. W tej grupie znalazło się rozwijanie hobby z wykorzystaniem filmów online – 29% uczniów robiło to regularnie, a 23% kilka razy w miesiącu. Wyszukiwanie informacji w podcastach, e-bookach czy kanałach wideo deklarowało jako częste łącznie ponad 40% badanych. Z kolei korzystanie z aplikacji prozdrowotnych i dbanie o kondycję było raportowane przez 15% uczniów jako regularne i 22% częste choć nieregularne. Udział w kursach online i webinarach należał do rzadszych aktywności tej grupy – 10% korzystało z nich regularnie, a 9% kilka razy w miesiącu. Najrzadsze wśród uczniów klas trzecich były te sposoby wykorzystania narzędzi online, które wymagają zaawansowanej twórczości, ekspresji i obywatelskiego zaangażowania. Regularne tworzenie własnych treści, takich jak filmy, podcasty, memy czy grafiki, deklarowało jedynie 6% badanych. Pełnienie roli moderatorów lub administratorów grup online zgłaszało 7% badanych, a udział w internetowych inicjatywach społecznych, takich jak zbiórki, petycje czy udostępnianie akcji, deklarowało jedynie 4%. Najrzadziej wskazywano angażowanie się w protesty online – robiło to regularnie tylko 2% uczniów, a aż 77% nigdy nie uczestniczyło w takich działaniach. Wyniki te były zgodne z ustaleniami opublikowanymi w raporcie EU Kids Online 2020 (Smahel i in., 2020), według których polska młodzież wyróżniała się wysokim poziomem konsumpcji treści, lecz rzadziej niż rówieśnicy z innych krajów europejskich podejmowała aktywności twórcze i obywatelskie.

Tabela 3.2.
Aktywności online uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych
w roku poprzedzającym badanie (od najczęściej podejmowanych) (w %)

Aktywność		Nie robiłem/am tego wcale	Robiłem/am to rzadko, maksymalnie kilka razy w roku	Robiłem/am to tylko przy specjalnych okazjach (np. święta, wydarzenia, konkursy)	Robiłem/am to przez kilka miesięcy w roku, ale nieregularnie	Robiłem/am to regularnie przez cały rok (np. co tydzień, kilka razy w miesiącu)
1	Rozmawiałem/am ze znajomymi przez komunikatory i media społecznościowe	7	8	5	16	64
2	Śledziłem/am wiadomości i artykuły w mediach internetowych	15	15	9	23	38
3	Czytałem/am artykuły, blogi i materiały dostępne w sieci	17	18	8	25	32
4	Grałem/am w gry komputerowe, łącząc się z innymi graczami	22	15	7	19	37
5	Rozwijałem/am swoje hobby i zainteresowania przy wykorzystaniu filmów z internetu	23	16	9	23	29
6	Oglądałem/am filmy, spektakle i koncerty na platformach streamingowych	24	18	9	21	28
7	Dbalem o swoją kondycję fizyczną i wygląd/sylwetkę, korzystając z aplikacji i programów	32	22	9	22	15
8	Szukałem/am informacji w zasobach internetowych (podcasty, e-booki, kanały video)	33	16	10	20	21
9	Doradzałem/am w internecie osobom, które o taką pomoc prosiły	42	20	8	16	14
10	Byłem/am aktywny/a na forach internetowych/grupach online	43	20	8	13	16
11	Korzystałem/am z aplikacji i narzędzi online do planowania oraz organizacji czasu	46	18	9	14	13
12	Aktywnie uczestniczyłem/am w społecznościach internetowych, np. forach tematycznych, grupach dyskusyjnych	48	21	8	13	10
13	Tworzyłem/am i/lub udostępniałem/am swoje treści w internecie, np. grafiki, animacje, opowiadania	52	21	8	12	7
14	Angażowałem/am się w internetowe inicjatywy społeczne, np. zbiórki charytatywne, petycje, „czelendże”	53	24	11	8	4
15	Pomagałem/am innym, np. udzielając porad na forach w internecie	55	19	8	12	6
16	Wspierałem/am społeczne inicjatywy online, np. udostępniając zbiórki na mediach społecznościowych	58	21	8	9	4
17	Uczestniczyłem/am w dodatkowych kursach online, webinarach oraz lekcjach wideo	58	16	7	9	10
18	Prowadziłem/am bloga, tworzyłem/am memy, rolki lub publikowałem/am recenzje w sieci	66	15	6	8	5
19	Tworzyłem/am filmy, nagrywałem/am podcasty lub prowadziłem/am transmisje, gdzie występowałem/am	66	14	6	8	6
20	Tworzyłem/am i publikowałem/am grafiki cyfrowe, ilustracje lub animacje w internecie	66	14	6	8	6
21	Pełniłem/am rolę moderatora, administratora w grupach/na forach online	67	13	6	7	7
22	Uczestniczyłem/am w internetowych debatach, komentowałem/am artykuły i brałem/am udział w webinarach	71	12	6	5	6
23	Tworzyłem/am materiały edukacyjne, np. tutoriale wideo, blogi lub posty edukacyjne	75	10	5	5	5
24	Angażowałem/am się w protesty społeczne online	77	11	5	5	2



W podsumowaniu warto, w sposób bardziej systematyczny, przyjrzeć się różnicom między badanymi grupami. Dostrzegamy wyraźne różnice między uczniami klas siódmych szkół podstawowych a uczniami klas trzecich szkół ponadpodstawowych. **Starsi uczniowie częściej korzystali z internetu w celach poznawczych i edukacyjnych.** Na przykład regularne śledzenie wiadomości deklarowało 38% uczniów klas trzecich wobec 26% uczniów klas siódmych, a czytanie artykułów i blogów — 32% wobec 19% w młodszej grupie. Podobne różnice widoczne były we wskazaniach dotyczących rozwijania hobby online — 29% uczniów starszych klas wobec 26% w młodszych. Z kolei gry online były w podobnym stopniu popularne wśród uczniów klas siódmych (39%) oraz wśród respondentów z klas trzecich szkół ponadpodstawowych (37%).



Najbardziej istotna różnica dotyczyła ogólnego charakteru praktyk online. **Wśród uczniów klas siódmych dominował wzorzec konsumpcyjny, skoncentrowany głównie na grach, komunikacji i odbiorze treści cyfrowych. Natomiast uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych wykorzystywali internet bardziej zróżnicowanie, częściej poszukiwali treści edukacyjnych, informacji i materiałów rozwijających zainteresowania.** W obu grupach natomiast na podobnie niskim poziomie pozostawały działania twórcze i zaangażowanie obywatelskie. Zarówno młodszy, jak i starsi uczniowie w niewielkim stopniu angażowali się w tworzenie i publikowanie własnych treści czy inicjatywy społeczne online.

Bibliografia

Bertoni, E., Centeno, C., & Cachia, R. (2025). Social media usage and adolescents' mental health in the EU (Policy Brief No. JRC141047). Joint Research Centre, European Commission. Pobrano z https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC141047/JRC141047_01.pdf

Beyens, I., Pouwels, J. L., van Driel, I. I., Keijsers, L., & Valkenburg, P. M. (2020). The effect of social media on well-being differs from adolescent to adolescent. *Scientific Reports*, 10(1), 10763. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-67727-7>

NASK. (2023). Nastolatki 3.0: Raport z ogólnopolskiego badania uczniów. Warszawa: NASK. <https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/raport-nastolatki-30.html>

OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.

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>

Orben, A. (2020). The Sisyphean cycle of technology panics. *Perspectives on Psychological Science*, 15(5), 1143–1157. <https://doi.org/10.1177/1745691620919372>

Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., & Bigaj, M. (2020). Edukacja zdalna: Co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami? Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pyżalski, J. (2017). Jasna strona – partycypacja i zaangażowanie dzieci i młodzieży w korzystne rozwojowo i prospołeczne działania. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16(1).

Pyżalski, J. (red.). (2019). Pozytywny internet i jego młodzi twórcy: dobre i złe wiadomości z badań jakościowych. Państwowy Instytut Badawczy NASK. https://cyberprofilaktyka.pl/badania/RAPORT_a4_29_5_19_inter.pdf <https://open.icm.edu.pl/items/87145f55-8856-4fd4-809f-b970f62a2e4c>

Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., & Abramczuk, K. (2019). Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online/participating-countries/poland>

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., & Livingstone, S. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. 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.

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121–127.

Część 4

Zachowania samobójcze, samookaleczenia i wsparcie rówieśnicze w kryzysie suicydalnym¹



Halszka Witkowska

¹ Konsultacje narzędzia badawczego, jak i treści raportu w zakresie zachowań samobójczych i samookaleczeń przeprowadziły dr nauk. med. Aleksandra Lewandowska i dr hab. Justyna Ziółkowska (prof. SWPS Wrocław).

• • • • •

Zachowania samobójcze to zbiorowe określenie mieszczące w sobie zarówno myśli i tendencje samobójcze, próby samobójcze, jak i samobójstwo (Wasserman, 2016; Witkowska, 2021).

Do tej grupy zachowań nie kwalifikowane są samouszkodzenia i samookaleczenia bez intencji samobójczych (Walsh, 2014), ponieważ ich głównym celem nie jest autodestrukcja, tylko między innymi potrzeba poradzenia sobie z trudnymi emocjami (Walsh, 2014). W suicydologii zwraca się szczególną uwagę na fakt, że próba samobójcza to próba komunikacji (Wasserman, 2016). Należy zauważyć, że często próby samobójcze podejmowane są przez młode osoby, które nie radząc sobie z trudną sytuacją, nie posiadają innych narzędzi, aby zakomunikować otoczeniu o bólu psychicznym, którego doświadczają. Stąd należy pamiętać, że próba samobójcza jest sposobem na zwrócenie uwagi, w związku z często niewidzialnym bólem psychicznym, którego doznaje człowiek. Samobójstwo w tym kontekście jest natomiast ostatecznym zerwaniem ze wspólnotą. Według rezultatów najnowszych badań, każde samobójstwo wpływa nawet na 135 osób z najbliższego otoczenia (Cerel i in., 2019). Najlepiej zauważyć można to w przypadku samobójstwa nastolatka. W wyniku takiej śmierci cierpią nie tylko rodzice, brat czy siostra, dziadkowie, ale także społeczność szkolna – koleżanki, nauczyciele czy dyrektor szkoły.

Niestety w przypadku zachowań samobójczych istnieje ryzyko naśladownictwa, na które szczególnie narażone są nastolatki (Witkowska, 2023). Dlatego tak istotne są działania postwencyjne (działania po samobójstwie), aby nie dopuścić u osób dotkniętych samobójstwem w bliskim otoczeniu (Czabański, 2009) do wystąpienia podobnych zachowań. Warto zwrócić uwagę na fakt, że nastolatkomie znajdują się w grupie ryzyka, jeżeli chodzi o zachowania samobójcze z kilku względów (Wasserman, 2016). Do najważniejszych z nich należą: gwałtowne zmiany fizyczne, psychiczne i społeczne, jakie zachodzą w tym okresie życia, a także podatność na wpływy i naśladownictwo, oraz impulsywność (Liu i in., 2024; Wasserman, 2016), która może objawiać się przyspieszeniem w procesie kryzysu samobójczego. Innymi słowy, kryzys suicydalny może u nich przebiegać dużo szybciej i dynamiczniej.

W ostatnich latach w Polsce mieliśmy do czynienia z dynamicznym wzrostem zachowań samobójczych wśród nastolatków w przedziale 7–19 lat². Według danych Komendy Głównej Policji (dalej: KGP) w roku 2020 w tej grupie wiekowej doszło do 107 samobójstw, a w roku 2021 było już ich 127. Natomiast największa liczba śmierci samobójczych przypadła na rok 2022 i wyniosła 156. Pierwszy spadek samobójstw w tej grupie wiekowej nastąpił w roku 2023, kiedy ich liczba uplasowała na poziomie 145. Największy, bo aż dwunastoprocentowy – KGP odnotowało w 2024 roku, kiedy to liczba śmierci samobójczych wyniosła znowu 127. Inną dynamiką wśród nastolatków w Polsce charakteryzują się próby samobójcze. Tu także największy wzrost odnotowano w latach 2021 i 2022. W 2020 roku prób samobójczych w grupie

² Komenda Główna Policji posługuje się rozkładem wieku młodzieży – 7–12 i 13–18. Pamiętać należy jednak, że w przedziale 13–18 będą znajdować się także osoby w wieku 18 lat i 10 miesięcy. Dlatego w raporcie posługuje się podziałem 13–19 lat.



wiekowej do 19 roku życia było 737, a w 2021 roku już 1369 (wzrost o 86%), a w 2022 – 1936, czyli nastąpił wzrost o kolejne 43%. Pierwsze wyhamowanie trendu skokowego wzrostu wystąpiło w 2023 roku, kiedy odnotowano przyrost na poziomie 2,3%. Podobna tendencja utrzymała się w 2024 roku. Należy jednak zwrócić szczególną uwagę na fakt, że największe wzmożenie prób samobójczych odnotowano wśród dziewcząt, pomiędzy rokiem 2020 a 2023 – liczyło ono aż 215%. W 2020 roku dziewczęta dokonały 497 prób samobójczych, a w 2021 już 1035, natomiast w 2022 – 1523. W 2023 roku KGP odnotowało 1566, a w 2024 – 1599. W przypadku chłopców kolejne lata wyglądają następująco: 2020 – 240, 2021 – 334, 2022 – 413, 2023 – 428, 2024 – 455.

Przy analizie tego problemu należy zwrócić szczególną uwagę na dwie istotne kwestie. Po pierwsze – dane Komendy Głównej Policji nie odzwierciedlają pełnej skali zjawiska, gdyż nie wszystkie próby samobójcze są odnotowywane przez Policję. Często służby wzywane są do przypadków najcięższych. Wiele prób samobójczych nie jest zgłaszanych i o niektórych wiedzą tylko najbliżsi. Zdarza się także, że dziecko podejmuje próbę samobójczą i ukrywa to nawet przed najbliższym otoczeniem (Witkowska i in., 2022). Ten problem pojawia się w większości krajów, o czym regularnie informuje Światowa Organizacja Zdrowia (dalej: WHO). W związku z powyższym WHO prognozuje, że na jedno samobójstwo przypada od 10 do 15 prób samobójczych (WHO, 2016). Wyniki badań pokazują natomiast, że w przypadku dzieci na jedno samobójstwo, może przypadać nawet od 100 do 200 prób samobójczych (Shain, 2016; Goldsmith i in., 2002; Husain, 1990). Drugą istotną kwestią jest fakt, że wśród osób dorosłych próby samobójcze znacznie częściej podejmowane są przez kobiety. Mężczyźni natomiast pięć razy częściej popełniają samobójstwa. Najbardziej widoczne jest to w grupie wiekowej 19–64 lat (Hołyst, 2012; Czabański i in., 2025). U nastolatków także widać zróżnicowanie ze względu na płeć, ale w kontekście śmierci samobójczej nie jest ono tak znaczące. Widoczna jest natomiast bardzo duża różnica, jeśli chodzi o próby samobójcze. Według danych KGP dotyczących śmierci samobójczych, w kolejnych latach zjawisko to kształtowało się następująco: 2020 – chłopcy 66, dziewczęta 41;

2021 – chłopcy 76, dziewczęta 51; 2022 – chłopcy 95, dziewczęta 61; 2023 – chłopcy 78, dziewczęta 67; 2024 – chłopcy 72, dziewczęta 55. Natomiast jeśli chodzi o próby samobójcze w tej grupie wiekowej odnotowane przez Policję, to różnica jest bardzo duża i wygląda następująco: 2020 – chłopcy 240, dziewczęta 497; 2021 – chłopcy 334, dziewczęta 1035; 2022 – chłopcy 413, dziewczęta 1523; 2023 – chłopcy 428, dziewczęta 1566; 2024 – chłopcy 455, dziewczęta 1599. Od 2021 roku widać bardzo duże zwiększenie prób samobójczych wśród dziewcząt, które utrzymywało się do 2024 roku. Tak wysoki wzrost nie dotyczył jednak zupełnie chłopców (Czabański, Witkowska, 2025).

Interdyscyplinarny model etiologii zachowań samobójczych wśród dzieci i młodzieży oraz badania dotyczące prób samobójczych wśród nastolatków w Polsce i na świecie

W problematyce zachowań samobójczych warto zwrócić uwagę na czynniki ryzyka mające wpływ na pojawienie się kryzysu samobójczego. W ramach interdyscyplinarnego modelu etiologii zachowań samobójczych, czynniki takie dzielimy na pięć kategorii: indywidualne (m.in. choroby somatyczne, choroby psychiczne, przeżyte traumy, trudności w kontaktach interpersonalnych, uzależnienia), sytuacyjne (układ pewnych zdarzeń, które mogą wywołać skłonności samobójcze, m.in.: śmierć bliskiej osoby, rozwód rodziców, problemy rodzinne, konflikty w szkole), środowiskowe związane z charakterystyką poszczególnych środowisk, w których funkcjonuje dziecko (rodzina, szkoła, internet), społeczne (sytuacja ekonomiczna w kraju, dostęp do pomocy, możliwość rozwoju edukacji i kariery), religijno-kulturowe (podejście kulturowe do samobójstwa w danym kraju, sposób przedstawiania samobójstwa w kulturze popularnej i w mediach, religijność) (Witkowska, 2023). W niniejszym badaniu przede wszystkim wzięto pod uwagę występowanie przemocy, ponieważ jest to jeden z najczęściej wymienianych wysokich czynników ryzyka (Miller i in., 2013), a także czynniki internetowe, ponieważ w Polsce mało jest opracowań badawczych na ten temat.

W Polsce – jak dotąd – niewiele przeprowadzono badań na grupie młodzieży w wieku szkolnym dotyczących zachowań samobójczych i samookaleczeń. Badania, na które należy zwrócić uwagę, obejmujące adolescentów, przeprowadzone były przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę, a ich wyniki opublikowane w raporcie *Diagnoza przemocy wobec dzieci 2023*. Wynikało z nich, że między 2018 a 2023 rokiem zaobserwowano wyraźny wzrost liczby nastolatków w wieku 11–17 lat, którzy deklarowali próby samobójcze (z 7% do 9%) oraz samookaleczenia (z 16% do 22%) (Makaruk i in., 2023). Drugim istotnym źródłem jest projekt naukowy *EZOP II - Kompleksowe badanie stanu zdrowia psychicznego społeczeństwa i jego uwarunkowań* (Moskalewicz i in., 2021), na podstawie którego można wywnioskować, że około 5,7% nastolatków z populacji ogólnej, w wieku 12–17 lat, zadeklarowało, że podejmowało próby samobójcze. Natomiast deklaracje wcześniejszych prób samobójczych były silnie zaniżone, jeśli rodzic był obecny podczas badania (2,7% deklaracji z rodzicem) w porównaniu do sytuacji, gdy nastolatek był badany bez rodzica (10,8% deklaracji) (Moskalewicz, 2021). Brakuje jednak wciąż badań i rzetelnych informacji na temat upowszechnienia się myśli samobójczych i samookaleczeń wśród polskiej młodzieży szkolnej. Z przeglądu zagranicznych badań suicydologicznych dotyczących częstotliwości podejmowania prób samobójczych wśród nastolatków oraz występowania myśli samobójczych, który obejmował 128 badań, opublikowanego w 2005 roku, wynika że średni odsetek nastolatków deklarujących próbę samobójczą wynosił około 9,7%, podczas gdy 29,9% nastolatków miało myśli samobójcze (Evans i in., 2005). Natomiast badanie populacyjne przeprowadzone wśród nastolatków z przedziału wiekowego 13–17 lat w 59 krajach z sześciu regionów WHO, obejmujące grupę 229 129 nastolatków, wykazało że występowanie myśli samobójczych dotyczyło 16,9% nastolatków, tendencji i planów samobójczych – 17%, a prób samobójczych w ciągu ostatniego roku – również 17% (Uddin i in., 2019).

Wciąż niewielka liczba badań nad zachowaniami samobójczymi młodzieży w Polsce, może być spowodowana tabuizacją tematu, a także fałszywym przekonaniem, że pytania o myśli samobójcze lub próby, mogą je wywołać. Rezultaty badań pokazują jednak, że jest zupełnie odwrotnie. Informacje zawarte w rozległej literaturze naukowej jednoznacznie potwierdzają, że zadawanie pytań o myśli i próby samobójcze, nie zwiększa ryzyka podjęcia takiej próby. Przeciwnie, wyniki badań wskazują, że takie pytania mogą być korzystne dla osób zagrożonych (DeCou i in., 2018). Pytania o myśli i próby samobójcze pozwalają nie tylko rozładować trudne emocje, ale także ocenić ryzyko wystąpienia zachowań samobójczych w przyszłości.

Wśród badań przeprowadzonych na nastolatkach, podczas których pojawiały się pytania dotyczące zachowań samobójczych, przełomowe było badanie Goulda i współpracowników z 2005 roku, któremu poddano 2342 uczniów szkół średnich w wieku 13–19 lat. Uczniowie ci zostali podzieleni na dwie grupy: eksperymentalną (otrzymującą pytania o samobójstwa) i kontrolną (bez takich pytań). Po dwóch dniach wszyscy respondenci zostali ocenieni pod kątem myśli samobójczych. W rezultacie odnotowano brak różnic w poziomie stresu między grupami oraz brak różnic w częstotliwości myśli samobójczych, co więcej uczniowie z grupy wysokiego ryzyka (z depresją lub wcześniejszymi próbami samobójczymi), którzy otrzymali pytania o samobójstwa, wykazywali mniejszy stres i rzadsze myśli samobójcze niż grupa kontrolna (Gould i in., 2005).

W ramach przeprowadzonego przez fundację Dbam o Mój Zasięg badania, aby zapewnić najwyższą jakość oraz bezpieczeństwo badanych, kwestionariusz uzyskał pozytywną opinię Komisji Etyki ds. Badań Naukowych Uniwersytetu Gdańskiego oraz został skonsultowany z dr Aleksandrą Lewandowską, konsultantką krajową w dziedzinie psychiatrii dzieci i młodzieży oraz dr hab. Justyną Ziółkowską, psychologiem, prof. Uniwersytetu SWPS we Wrocławiu. Dodatkowo w ankiecie została umieszczona informacja, zachęcająca do skorzystania z pomocy wraz z adresami internetowymi i numerami pomocowymi, a do szkół rozesłane rekomendacje dotyczące wsparcia nastolatków, u których występują zachowania samobójcze.

Myśli rezygnacyjne, myśli samobójcze, plany samobójcze

• • • • •

Samobójstwo to proces. Zazwyczaj przebiega on w następujący sposób. Najpierw pojawiają się myśli rezygnacyjne (inaczej pasywne myśli o śmierci) dotyczące pragnienia śmierci, mogą one dotyczyć chęci zachorowania na nieuleczalną chorobę lub utraty życia w wyniku wypadku samochodowego. Z czasem myśli te przekształcają się w myśli samobójcze aktywne, dotyczące odebrania sobie życia, by następnie zintensyfikować się w formę ideacji samobójczych, które są myśleniem o konkretnych okolicznościach samobójstwa i często krążą także wokół przebiegu pogrzebu czy wyglądu samej próby samobójczej oraz ciała po jej zakończeniu. Od ideacji często dochodzi już do konkretnych planów,

uwzględniających metodę, czas i miejsce popełnienia samobójstwa (Joiner, 2005; Harmer i in., 2024).

W przeprowadzonym badaniu uczniowie odpowiedzieli na pytanie, które brzmiało: „Czy w ciągu ostatniego roku pojawiły się u Ciebie myśli” – do wyboru w czterech wariantach: „– dotyczące tego, że lepiej byłoby się nie obudzić?”, „– że chciałabyś zachorować i umrzeć lub zginąć w wypadku?”, „– aby odebrać sobie życie?”, „– o sposobie/dacie w jakiej miałabyś/miałbyś odebrać sobie życie?”. W klasie siódmej szkoły podstawowej na pytanie „Czy w ciągu ostatniego roku pojawiły się u Ciebie myśli dotyczące tego, że lepiej byłoby się nie obudzić?” – twierdząco odpowiedziało 25% uczniów. Jeśli chodzi o chłopców, to 12,5% odpowiedziało, że miało takie myśli, w przypadku dziewcząt – 38%. Na to samo pytanie twierdząco odpowiedziało 36% uczniów klasy trzeciej szkoły ponadpodstawowej. Badanie pokazało, że dziewczynki częściej odczuwają myśli rezygnacyjne (44%), chłopcy natomiast rzadziej (30%). W kontekście myśli rezygnacyjnych badanie pokazało, że występują one częściej wśród uczniów klasy trzeciej szkoły ponadpodstawowej. Natomiast jeśli chodzi o płęć, to zarówno w klasie trzeciej szkoły ponadpodstawowej, jak i w klasie siódmej szkoły podstawowej, z myślami rezygnacyjnymi częściej mierzyły się dziewczęta.

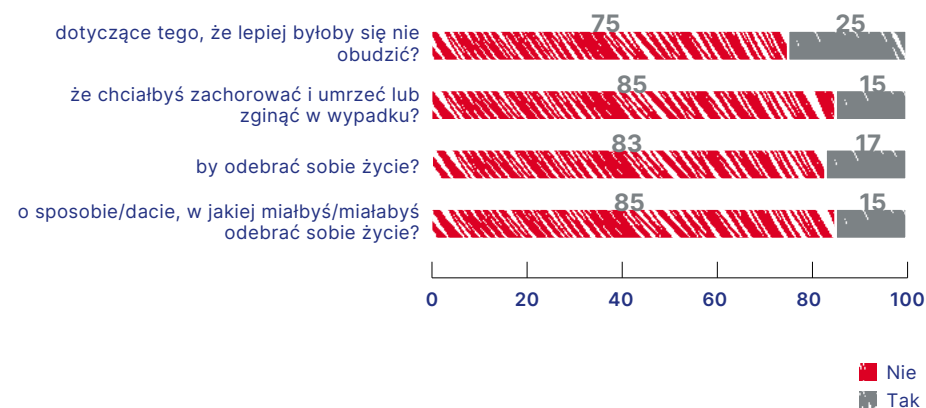
Na pytanie „Czy w ciągu ostatniego roku pojawiły się u Ciebie myśli, że chciałabyś zachorować i umrzeć lub zginąć w wypadku?” w klasie siódmej szkoły podstawowej **15% uczniów odpowiedziało twierdząco** – 5% chłopców i 25% dziewcząt. W przypadku klasy trzeciej szkoły ponadpodstawowej **twierdząco odpowiedziało 25% respondentów** – 20% chłopców i 31% dziewcząt. W tym kontekście badanie pokazało, że myśli o śmierci nie ze swojej winy, pojawiają się częściej u nastolatków w klasach trzecich szkoły ponadpodstawowej. Jeśli zaś chodzi o płeć, to zarówno w klasie siódmej szkoły podstawowej, jak i w klasie trzeciej szkoły ponadpodstawowej, takie myśli pojawiają się częściej u dziewcząt.

Kolejne pytanie dotyczyło myśli samobójczych aktywnych i brzmiało: „Czy w ciągu ostatniego roku pojawiły się u Ciebie myśli, aby odebrać sobie życie?”. W przypadku uczniów klas siódmych szkoły podstawowej **twierdząco odpowiedziało 17%**, natomiast w klasach trzecich szkoły ponadpodstawowej **takiej samej odpowiedzi udzieliło 23%**. W klasach siódmych szkoły podstawowej takie myśli zdecydowanie częściej miały dziewczęta (30%) niż chłopcy (5%). Podobna tendencja zarysowała się w klasach trzecich szkoły ponadpodstawowej, gdzie **28% dziewcząt** odpowiedziało twierdząco, natomiast **chłopców – 18%**.

Ostatnie pytanie dotyczyło planów samobójczych i brzmiało następująco: „Czy w ciągu ostatniego roku pojawiły się u Ciebie myśli o sposobie/dacie, w jaki miałabyś/miałbyś odebrać sobie życie?”. W klasach **siódmych szkół podstawowych 15% odpowiedziało twierdząco**, natomiast w klasach **trzecich szkół ponadpodstawowych – 21%**. Jeśli chodzi o płeć, to w klasach siódmych z takimi myślami dużo częściej mierzyły się dziewczęta (26%), niż chłopcy (5%). W klasach trzecich szkoły ponadpodstawowej sytuacja wyglądała podobnie, **25% stanowiły dziewczęta, a chłopcy – 17%**.

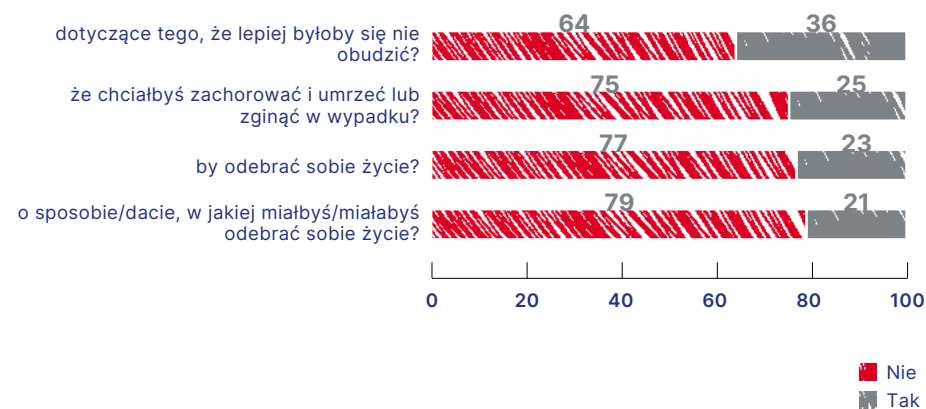
Wykres 4.1.

Czy W CIĄGU OSTATNIEGO ROKU pojawiły się u Ciebie myśli
- uczniowie klas siódmych szkół podstawowych (w %); n=581



Wykres 4.2.

Czy W CIĄGU OSTATNIEGO ROKU pojawiły się u Ciebie myśli
- uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych (w %); n=1.237



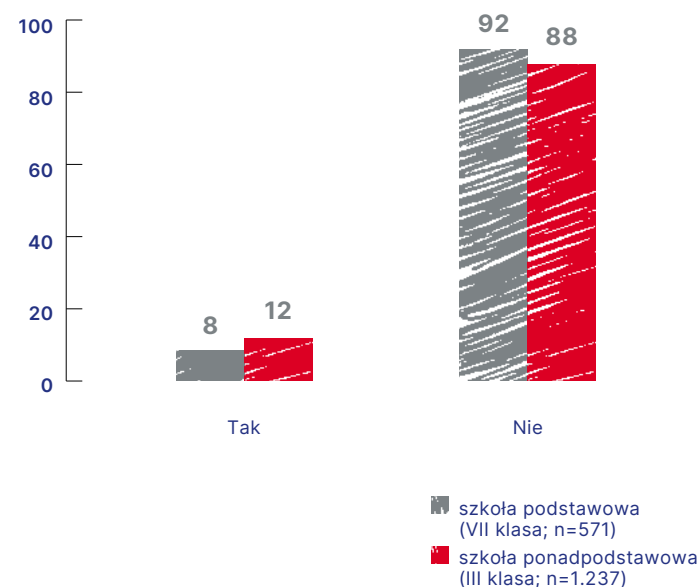
Próby samobójcze

Według badań każda próba samobójcza kilkukrotnie zwiększa ryzyko samobójstwa (Liwei i in., 2024). Dlatego też niezwykle ważne jest monitorowanie prób samobójczych i ich powtarzalności u danej osoby. Ponieważ dane policyjne w tym kontekście nie odzwierciedlają skali zjawiska, bardzo ważne jest przeprowadzanie badań przy pomocy ankiet, ponieważ podczas ich wypełniania mogą przyznać się do przeżytej próby samobójczej osoby, które wcześniej nie zgłosiły takiej próby Policji.

W kwestionariuszu przeprowadzonego badania umieszczone zostało pytanie: „Czy KIEDYKOLWIEK podjąłeś/aś próbę odebrania sobie życia?”. W klasach siódmych szkoły podstawowej **8% uczniów odpowiedziało twierdząco**, natomiast w klasach trzecich szkoły ponadpodstawowej takiej **odpowiedzi udzieliło 12%**.

Wykres 4.3.

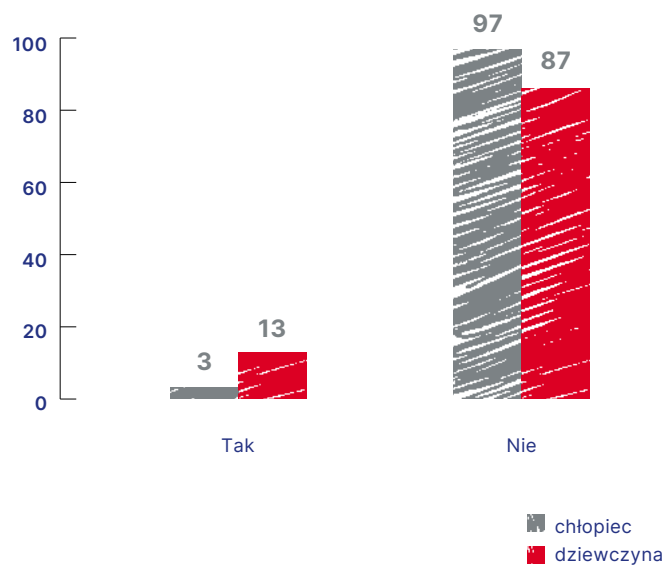
Czy KIEDYKOLWIEK podjąłeś/aś próbę odebrania sobie życia? (w %)





Wykres 4.4.

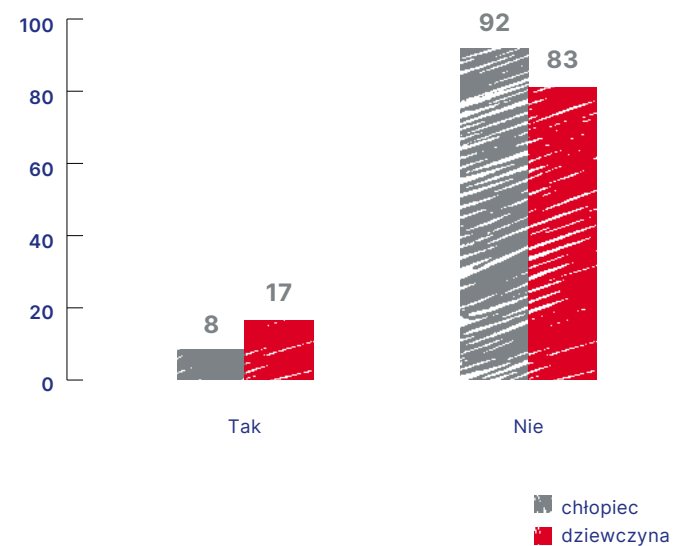
Czy KIEDYKOLWIEK podjąłeś/aś próbę odebrania sobie życia?
- uczniowie klas siódmych szkół podstawowych (w %); n=581



Jeśli chodzi o kwestie podjętych prób samobójczych w podziale na płeć, to w klasach siódmych szkoły podstawowej twierdząco odpowiedziało 13% dziewcząt i 3% chłopców.

Wykres 4.5.

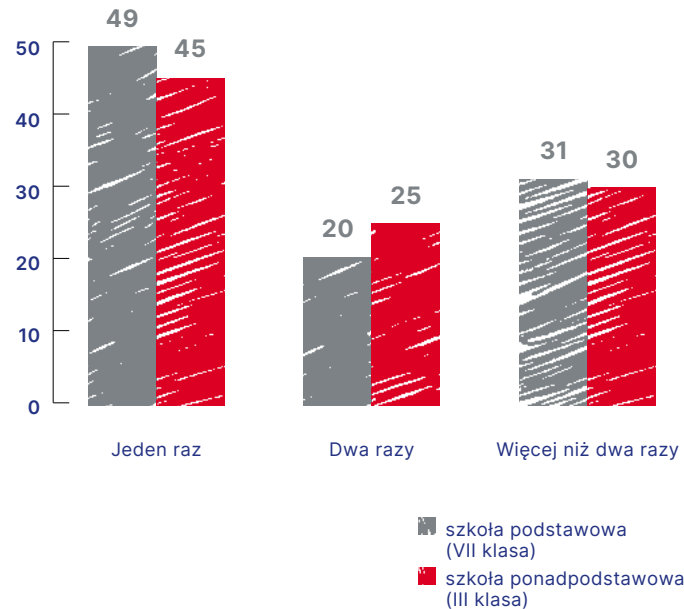
Czy KIEDYKOLWIEK podjąłeś/aś próbę odebrania sobie życia?
- uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych (w %); n=1.237



Natomiast w klasach trzecich szkoły ponadpodstawowej twierdząco odpowiedziało 17% dziewcząt i 8% chłopców.

Wykres 4.6.

Ile razy podjąłeś/podjęłaś próbę samobójczą? (w %); n=160



Dla uczniów, którzy w pytaniu dotyczącym próby samobójczej odpowiedzieli twierdząco, w kwestionariuszu zostało także umieszczone dodatkowe pytanie dotyczące powtarzalności prób samobójczych i brzmiało ono następująco: „Ile razy podjąłeś/podjęłaś próbę samobójczą?”. W klasach siódmych szkoły podstawowej 49% uczniów zaznaczyło odpowiedź „jeden raz”, 20% – „dwa razy”, natomiast 31% – „więcej niż dwa razy”. W klasach trzecich szkoły ponadpodstawowej 45% uczniów zaznaczyło odpowiedź „jeden raz”. 25% – „dwa razy”, natomiast 30% – „więcej niż dwa razy”.

Badania wykazały, że w klasach trzecich szkoły ponadpodstawowej jest więcej nastolatków po próbach samobójczych niż w klasie siódmej szkoły podstawowej. Próby samobójcze znacznie częściej podejmowane są przez dziewczęta niż przez chłopców.

Natomiast istotnym faktem, jeśli chodzi o powtarzalność prób samobójczych jest to, że 1/3 uczniów w obu grupach ponawia je częściej niż dwa razy. Do więcej niż jednej próby samobójczej dochodzi wśród 51% uczniów klas siódmych szkoły podstawowej, którzy zaznaczyli, że w przeszłości podejmowali próbę samobójczą. W przypadku dwóch prób samobójczych – częściej mają za sobą takie doświadczenia uczniowie klas trzecich szkoły ponadpodstawowej.

Wyniki badań pokazują, że próby samobójcze znacznie częściej podejmują dziewczęta, co byłoby zbieżne z danymi, którymi dysponuje polska Policja. Rozbieżność nie jest jednak aż tak duża. Oznaczałoby to, że chłopcy mogą podejmować próby samobójcze, ale nie są one zgłaszane. Częściej je ukrywają. Byłoby to spójne ze stanowiskiem suicydologicznym, podchodzącym do próby samobójczej jako formy komunikacji. W przypadku dziewcząt, próby są tak przeprowadzane, że otoczenie dowiaduje się o nich, dzięki czemu są elementem komunikacji. Natomiast u chłopców mogą one także pełnić rolę regulacji emocjonalnej oraz chęci odzyskania kontroli nad sytuacją życiową.

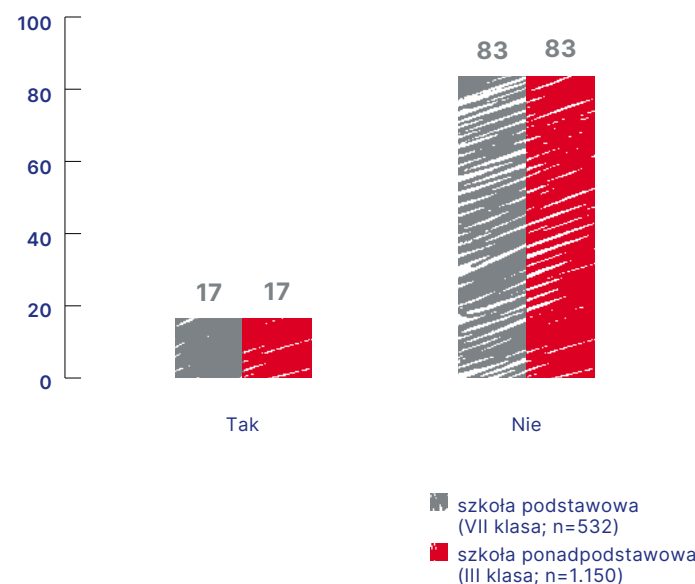
Samookaleczenia

Samookaleczenia to zjawisko pojawiające się najczęściej u dzieci i nastolatków przeżywających kryzys psychiczny. Warto jednak pamiętać, że nie należą one do grupy zachowań samobójczych. Przede wszystkim ze względu na swoją odmienną funkcję. Samookaleczenia najczęściej pełnią funkcję rozładowującą trudne emocje.

Część nastolatków traktuje samookaleczenia także jako formę zabezpieczenia przed podjęciem próby samobójczej lub ukarania siebie za zachowanie, które według nich jest nieodpowiednie. Często takie myślenie towarzyszy zaburzeniom odżywiania. Choć samookaleczenia i samouszkodzenia same w sobie nie są częścią zachowań samobójczych, to znacznie podnoszą ryzyko ich wystąpienia (Walsh, 2014). Dlatego bardzo istotne są badania dotyczące samookaleczeń wśród młodzieży. Tym bardziej, że dane dotyczące skali zjawiska nie są gromadzone ani przez Policję, ani przez polskie szpitale i przychodnie. Nie dysponujemy stosowną bazą informacyjną. Zarówno w badaniu, jak i w raporcie, używane jest słowo samookaleczenie zamiast samouszkodzenia. Samookaleczenie traktowane jest jako obrażenie poważniejsze niż samouszkodzenie (Almeida & Horta, 2025).

Wykres 4.7.

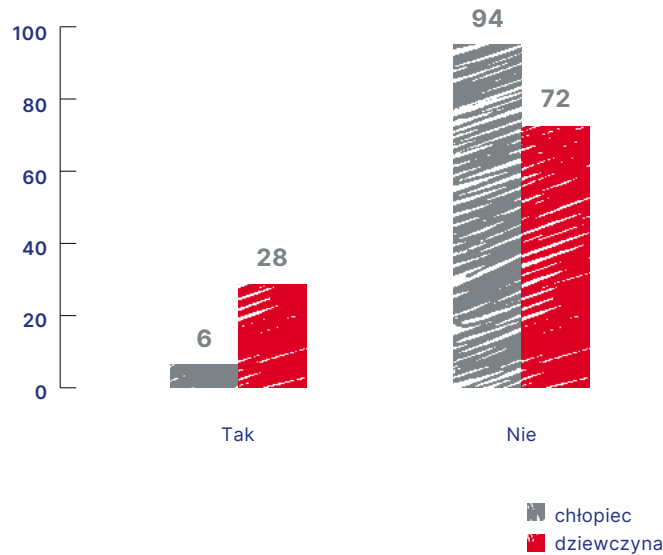
Czy w ciągu ostatniego roku dokonywałeś/aś samookaleczeń? (w %)



W kwestionariuszu przeprowadzonego badania zostało umieszczone pytanie dotyczące samookaleczeń, które brzmiało w następujący sposób: „**Czy w ciągu ostatniego roku dokonywałeś samookaleczeń?**”. Na tak postawione pytanie, zarówno w klasach siódmych szkoły podstawowej, jak i trzecich szkoły ponadpodstawowej **17% respondentów odpowiedziało twierdząco.**

Wykres 4.8.

Czy w ciągu ostatniego roku dokonywałeś/aś samookaleczeń?
- uczniowie klas siódmych klas szkół podstawowych (w %); n=532

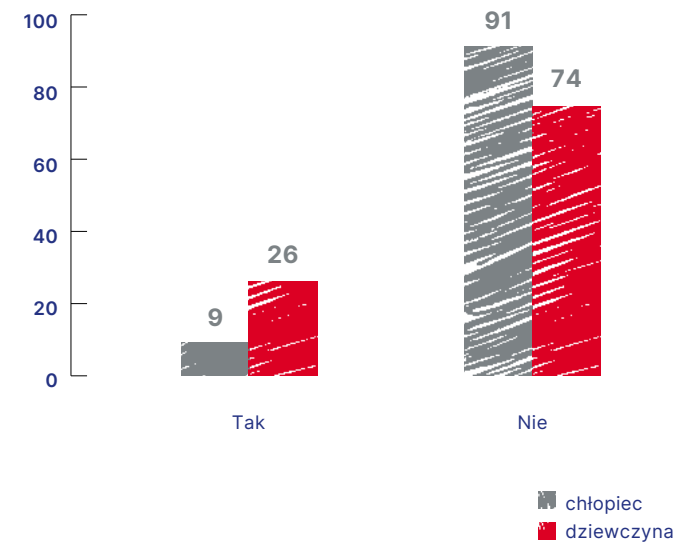


Jeśli zaś chodzi o podział na płeć, to zarówno w klasach siódmych szkoły podstawowej, jak i trzecich szkoły ponadpodstawowej samookaleczeń częściej dokonywały dziewczęta.

W klasach siódmych szkoły podstawowej chłopcy dokonujący samookaleczeń stanowili 6%, a dziewczęta 28%.

Wykres 4.9.

Czy w ciągu ostatniego roku dokonywałeś/aś samookaleczeń?
- uczniowie klas trzecich klas szkół ponadpodstawowych (w %); n=1.153



Podobnie, w klasach trzecich szkoły ponadpodstawowej chłopcy dokonujący samookaleczeń stanowili 9%, a dziewczęta – 26%.

Badania wykazały, że liczba dzieci dokonujących samookaleczeń jest taka sama w klasach siódmych szkół podstawowych, jak i w klasach trzecich szkół ponadpodstawowych, co by znaczyło, że w tym przypadku wiek nie ma znaczenia. Natomiast w obydwóch przedziałach wiekowych, samookaleczeń znacznie częściej dokonują dziewczęta.

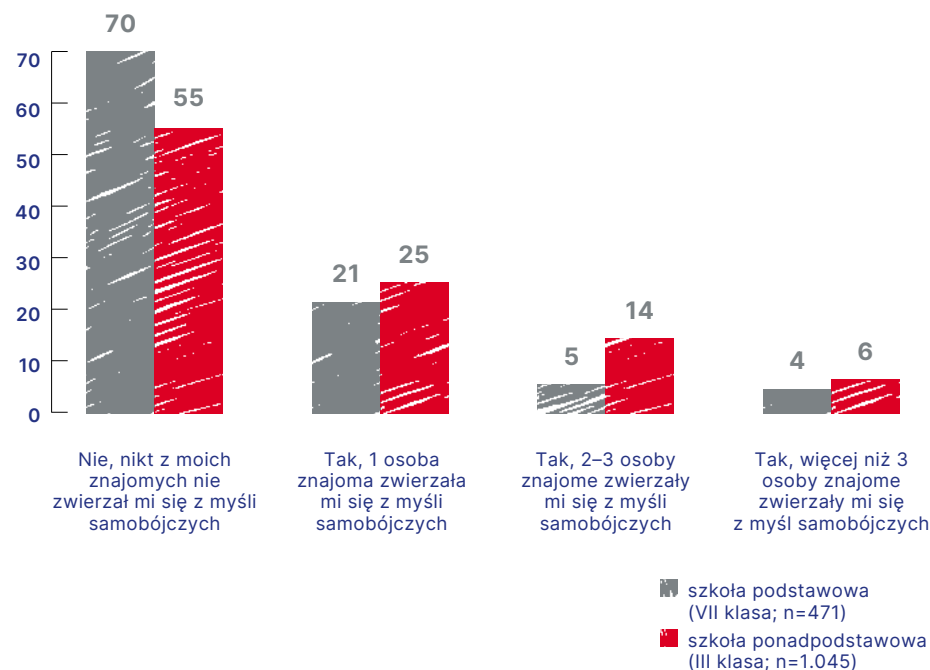
Wsparcie rówieśnicze – myśli i próby samobójcze kolegów i koleżanek

Ważnym kontekstem, często pomijanym w badaniach, jest element komunikacji dotyczący zachowań samobójczych. Istotny jest tu aspekt, jak często dzieci informują się wzajemnie na temat myśli i prób samobójczych. Ten wątek badań pokazuje, jak wiele młodych osób potrzebuje wsparcia, bo może nie wiedzieć, jak pomóc koleżance lub koledze w kryzysie samobójczym lub po próbie samobójczej.

W kwestionariuszu badawczym zostały umieszczone następujące pytania wchodzące w zakres tego obszaru: „Czy ktoś z Twoich znajomych miał próbę samobójczą?”, „Czy ktoś z Twoich znajomych zwierzał Ci się z myśli samobójczych?”, a także „Czy zdarzyło Ci się pomóc koledze/koleżance, którzy powiedzieli Ci o swoich myślach samobójczych?”.

Wykres 4.10.

Czy ktoś z Twoich znajomych zwierzał ci się z myśli samobójczych? (w %)



Na pytanie: „Czy ktoś z Twoich znajomych zwierzył Ci się z myśli samobójczych?” **21%** uczniów klas siódmych szkoły podstawowej odpowiedziało: **tak, jedna znajoma osoba zwierzyła mi się z myśli samobójczych**, 5% stwierdziło, że tak, 2–3 osoby znajome zwierzyły mi się z myśli samobójczych, a 4% – tak więcej niż trzy osoby zwierzyły mi się z myśli samobójczych.

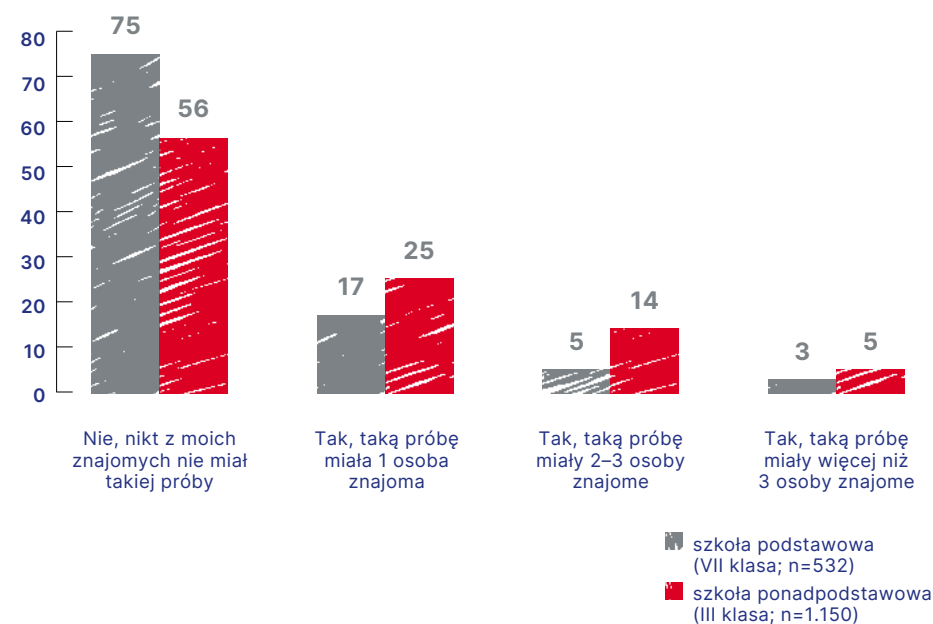
Na tak samo zadane pytanie 25% uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych odpowiedziało: **tak, jedna osoba znajoma zwierzyła mi się z myśli samobójczych**, 14% – tak, 2–3 osoby znajome zwierzyły mi się z myśli samobójczych, a 6% – tak, więcej niż trzy osoby zwierzyły mi się z myśli samobójczych.

Na pytanie: „**Czy ktoś z Twoich znajomych miał próbę samobójczą?**” **17%** uczniów siódmych klas szkoły podstawowej odpowiedziało – **tak, próbę miała jedna osoba**, 5% – tak, próbę samobójczą miały 2–3 osoby znajome, 3% – tak, taką próbę miały więcej niż 3 osoby znajome.

Na tak samo zadane pytanie **25%** uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych odpowiedziało – **tak, próbę miała jedna osoba**, 14% – tak, próbę samobójczą miały 2–3 osoby znajome, a 5% – tak, taką próbę miały więcej niż 3 osoby znajome.

Wykres 4.11.

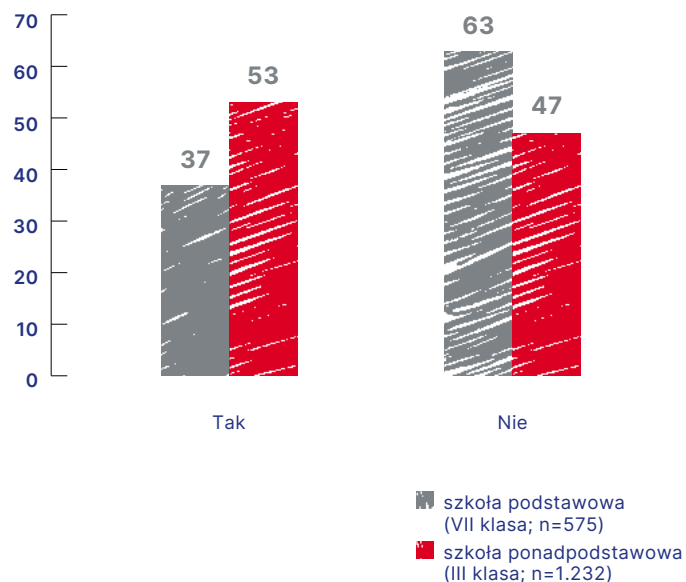
Czy ktoś z Twoich znajomych miał próbę samobójczą? (w %)





Wykres 4.12.

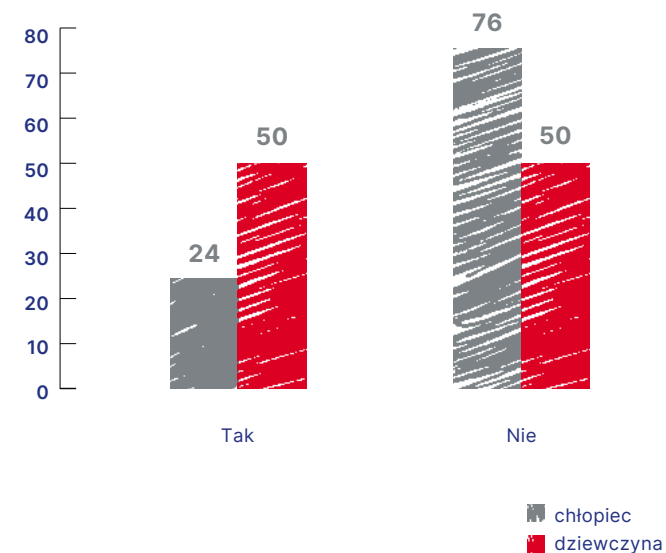
Czy zdarzyło Ci się pomóc koledze/koleżance, którzy powiedzieli Ci o swoich myślach samobójczych? (w %)



Kolejne pytanie w kwestionariuszu dotyczyło pomocy koleżance lub koledze z myślami samobójczymi. W szkołach ponadpodstawowych ponad połowa uczniów (53%) miała takie doświadczenie. Natomiast w klasach siódmych szkoły podstawowej wskaźnik ten sięgnął 37%.

Wykres 4.13.

Czy zdarzyło Ci się pomóc koledze/koleżance, którzy powiedzieli Ci o swoich myślach samobójczych? (w %)
- uczniowie klas siódmych klas szkół podstawowych; n=575



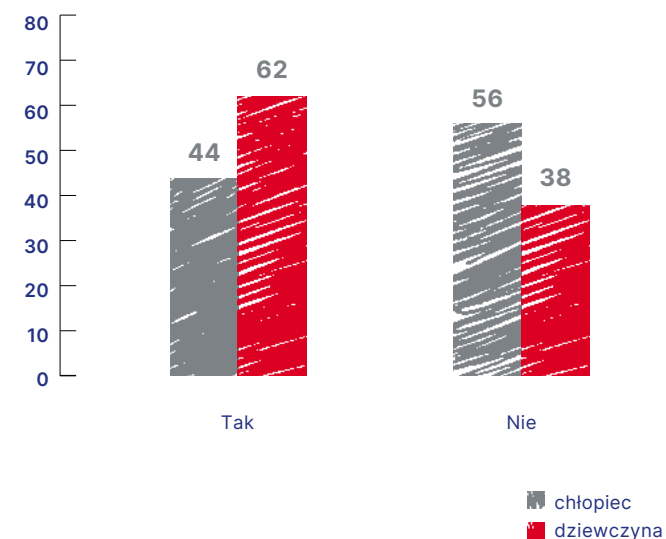
Uczniowie klas siódmych szkoły podstawowej na pytanie: „Czy zdarzyło Ci się pomóc koledze/koleżance, którzy powiedzieli Ci o swoich myślach samobójczych?” w 37% odpowiedzieli twierdząco. W tej grupie chłopcy stanowili 24%, a dziewczęta 50%.

Na to samo pytanie odpowiedzi twierdzące udzieliło 53% uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych. W tej zbiorowości chłopcy stanowili 44%, a dziewczęta 62%.

Wyniki badań pokazują, że młodzież często rozmawia na temat zachowań samobójczych, których doświadczą i aktywnie pomaga kolegom i koleżankom w takiej sytuacji. Oznacza to, że jako dorośli powinniśmy upowszechniać wśród młodzieży informacje, jak wspierać kolegę lub koleżankę mierzącą się z myślami samobójczymi lub będącą po próbie samobójczej.

Wykres 4.14.

Czy zdarzyło Ci się pomóc koledze/koleżance, którzy powiedzieli Ci o swoich myślach samobójczych? (w %)
- uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych; n=1.232



Podsumowanie

.

Wyniki przeprowadzonych badań pozwoliły na poznanie skali zjawiska zachowań samobójczych wśród uczniów klas siódmych szkół podstawowych i trzecich klas szkół ponadpodstawowych w placówkach, które wzięły udział w badaniu. Dzięki pytaniom o myśli samobójcze i próby samobójcze wśród znajomych, a także o wsparcie rówieśnicze, wiemy jak dużo młodzieży ma świadomość prób i myśli samobójczych wśród swoich znajomych, a także jak często zdecydowali się im sami pomóc.

Najważniejsze wyniki

Dwadzieścia pięć procent uczniów klas siódmych szkół podstawowych i 36% uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych myślało o tym, aby się nie obudzić, a 15% uczniów klas siódmych i 25% uczniów klas trzecich miało w ciągu ostatniego roku bierne myśli samobójcze, 17% siódmoklasistów i 23% trzecioklasistów doświadczyło w ostatnim roku aktywnych myśli samobójczych. Natomiast aż 15% uczniów klas siódmych szkoły podstawowej i 21% uczniów klas trzecich szkoły ponadpodstawowej planowało w ostatnim roku odebranie sobie życia, analizowało metody i okoliczności. Wyniki pokazały jednoznacznie, że zarówno myśli dotyczące tego, aby się nie obudzić, jak i bierne oraz aktywne myśli samobójcze, a także plany, częściej pojawiają się u dziewcząt – bez względu na badany przedział wiekowy. Szczególnie niepokojący jest w tym kontekście procent uczniów, którzy planowali odebrać sobie życie, ponieważ oznacza to, że 15% siódmoklasistów i 21% trzecioklasistów doświadczyło w ciągu ostatniego roku kryzysu samobójczego.

Nie można pominąć faktu, że 8% uczniów klas siódmych szkół podstawowych i 12% uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych podjęło próbę samobójczą, z czego około 30% badanych podjęło taką próbę więcej niż dwa razy. Tak jak w przypadku myśli samobójczych i planów – próby samobójcze również częściej podejmowane są przez dziewczęta.

W przypadku samookaleczeń zarówno w klasach siódmych szkół podstawowych, jak i w trzecich szkół ponadpodstawowych 17% nastolatków w ciągu ostatniego roku dokonywało samookaleczeń. Zachowania te, tak jak we wcześniejszych przypadkach, częściej dotyczyły dziewcząt, niezależnie od przedziału wiekowego.

Zwierzeń dotyczących myśli samobójczych wysłuchało 30% uczniów klas siódmych szkół podstawowych i 45% uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych. Pokazuje to, jak dużo uczniów na co dzień mierzy się z kryzysem psychicznym i samobójczym swoich rówieśników. Jedna czwarta siódmoklasistów ma wśród swoich znajomych osoby, które podjęły próbę samobójczą raz lub więcej. W klasach trzecich szkół ponadpodstawowych zjawisko to dotyczy 44% uczniów. Sporo, bo 37% uczniów klas siódmych szkół podstawowych pomogło koledze lub koleżance, którzy zwierzyli im się ze swoich myśli samobójczych. W klasach trzecich szkół ponadpodstawowych pomagających uczniom było już 53%.

Konkluzje

Zachowania samobójcze wśród młodzieży szkolnej są poważnym problemem, co udowodniły badania przeprowadzone zarówno wśród uczniów szkół podstawowych, jak i ponadpodstawowych.

Częściej doświadczają ich dziewczęta niż chłopcy, co odnajduje też odzwierciedlenie w policyjnych danych. Należy zaznaczyć, że według informacji KGP pomiędzy rokiem 2020 a 2023 doszło do wzrostu prób samobójczych wśród dziewcząt o 215%. Niepokojące są także dane dotyczące samobójstw, gdzie wśród dziewcząt obserwuje się wzrost na poziomie ponad 63%. W populacji ogólnej mężczyźni 5 razy częściej odbierają sobie życie niż kobiety, natomiast w przypadku nastolatków do 19 roku życia, różnica ta się zaciera i wynosi już tylko 1,3 raza częściej. Przeprowadzone badania pokazały także, że młodzież rozmawia ze sobą na temat myśli i prób samobójczych, a także często pomaga sobie wzajemnie.

Internet w kontekście zachowań samobójczych nastolatków

Jeśli chodzi o zachowania samobójcze, to w internecie występują zarówno czynniki chroniące, jak i źródła ryzyka. Do czynników chroniących możemy zaliczyć: możliwość rozmowy w bezpiecznej moderowanej przestrzeni z innymi użytkownikami o emocjach związanych z zachowaniami samobójczymi, sposobność uzyskania pomocy poprzez profesjonalne serwisy internetowe, czy też skorzystanie z treści psychoedukacyjnych i pomocowych. Źródła ryzyka dzielimy natomiast na dwa rodzaje – pośrednie i bezpośrednie. Do czynników bezpośrednich zaliczamy: ekspozycję na treści związane z zachowaniami samobójczymi, wpływ algorytmów stosowanych w mediach społecznościowych, możliwość zawiązywania paktów samobójczych z innymi użytkownikami, nawoływanie lub podżeganie do zachowań samobójczych, opisywanie szczegółowych metod samobójstw i prób samobójczych, romantyzację i gloryfikację śmierci samobójczej. Źródłami pośrednimi natomiast są: wpływ mediów społecznościowych na obniżenie poziomu samooceny wśród nastolatków, hejt, cyberbullying, sekstortion, brak poczucia realnego wsparcia i problem z budowaniem więzi, wpływ gier i doniesień medialnych na odhamowanie agresji, desensytyzacja, uzależnienie od korzystania z internetu i mediów społecznościowych, szeroki dostęp do pornografii wpływający na brutalizację życia seksualnego nastolatków, deprivacja potrzeb występująca w sytuacji porównywania się z innymi użytkownikami w mediach społecznościowych (Witkowska, 2023).



Zachowania samobójcze a bezpośrednie czynniki ryzyka związane z korzystaniem z internetu

W nawiązaniu do raportu Amnesty International (Driven into the darkness-how TIKTOK'S 'FOR YOU' feed encourages self-harm and suicidal ideation, Amnesty International, 2023), należy zwrócić szczególną uwagę na fakt, że treści suicydalne wyświetlają się pomimo braku aktywnego wyszukiwania ich przez nastolatka. Jest to szczególnie niebezpieczne, kiedy młoda osoba mierzy się z kryzysem samobójczym lub ma za sobą takie doświadczenia, ponieważ zwiększa to ryzyko naśladownictwa. W grupie ryzyka będą także nastolatki po próbie samobójczej, w żałobie po śmierci samobójczej bliskiej osoby lub doświadczające przemocy – fizycznej, psychicznej, rówieśniczej lub seksualnej.

W kwestionariuszu umieszczone zostały dwa pytania dotyczące tego obszaru: „Czy wyświetlają Ci się w mediach społecznościowych treści związane z samobójstwem lub samookaleczaniem?”, a także „Czy specjalnie wyszukujesz treści związane z samobójstwem lub samookaleczaniem?”. Na pytanie „Czy wyświetlają Ci się w mediach społecznościowych treści związane z samobójstwem lub samookaleczaniem?” uczniowie klas siódmych szkół podstawowych odpowiedzieli: 61% – nigdy, 24% – rzadko, 8% – czasami, 4% – często, **3% – bardzo często**. Na to samo pytanie „Czy wyświetlają Ci się w mediach społecznościowych treści związane z samobójstwem lub samookaleczaniem?” uczniowie klas trzecich szkół ponadpodstawowych odpowiedzieli: 45% – nigdy, 31% – rzadko, 17% – czasami, 4% – często, **3% – bardzo często**. Na pytanie „Czy specjalnie wyszukujesz treści związane z samobójstwem lub samookaleczaniem?” respondenci z klas siódmych szkół podstawowych odpowiedzieli:

90% – nigdy, 6% – rzadko, 3% – czasami, 1% – często, 0% – bardzo często. Na to samo pytanie „Czy specjalnie wyszukujesz treści związane z samobójstwem lub samookaleczaniem?” respondenci z klas trzecich szkół ponadpodstawowych odpowiedzieli: 85% – nigdy, 9% – rzadko, 5% – czasami, 1% – często, 0% – bardzo często³.

Badanie wykazało, że grupie uczniów, liczącej między 15 a 24%, wyświetlają się w internecie treści suicydalne. Do zbiorowości tej nie wliczono respondentów, którzy deklarowali, że takie treści wyświetlają im się rzadko. Natomiast większość badanych samodzielnie ich nie wyszukuje, co oznacza, że w dużej części takie treści wyświetlają się przypadkowo lub przy pomocy działań algorytmów. Jest to wyjątkowo niebezpieczne w przypadku tych uczniów, którzy sami nie wyszukują takich treści, a są obecnie w grupie ryzyka, jeśli chodzi o negatywne oddziaływanie materiałów o charakterze suicydalnym. Są to uczniowie, którzy obecnie mierzą się z myślami samobójczymi, są po próbach samobójczych, w żałobie po śmierci samobójczej lub doświadczają kryzysu psychicznego w związku z byciem ofiarą przemocy – psychicznej, fizycznej, seksualnej lub rówieśniczej.

³ Warto zwrócić w tym miejscu uwagę, że liczebności uczniów mających myśli samobójcze lub podejmujących próby samobójcze są małe co do wielkości. Wyniki te – i poniższe – należy czytać z dużą ostrożnością mając świadomość, że korelacje i zależności między zmiennymi wymagają dalszych pogłębionych analiz.

Myśli samobójcze a wyświetlanie się treści suicydalnych w internecie

Spośród uczniów klas siódmych szkoły podstawowej, którzy zaznaczyli w kwestionariuszu, że w ciągu ostatniego roku myśleli o tym, aby odebrać sobie życie – 12% zadeklarowało, że bardzo często wyświetlają im się treści suicydalne, 13% – że często, a 23% zaznaczyło odpowiedź czasami. Natomiast spośród uczniów klas trzecich szkoły ponadpodstawowej, którzy zaznaczyli w kwestionariuszu, że w ciągu ostatniego roku myśleli o tym, aby odebrać sobie życie – 7% zadeklarowało, że bardzo często wyświetlają im się treści suicydalne, 10% – że często, a 26% zaznaczyło odpowiedź czasami. Wyniki badań pokazały, że młodsze dzieci, które deklarują myśli samobójcze, częściej są odbiorcami treści suicydalnych w internecie.

Plany samobójcze a wyświetlanie się treści suicydalnych w internecie

Spośród uczniów klas siódmych szkoły podstawowej, którzy zaznaczyli w kwestionariuszu, że w ciągu ostatniego roku mieli plany, aby odebrać sobie życie – 16% zadeklarowało, że bardzo często wyświetlają im się treści suicydalne, 12% – że często, a 24% zaznaczyło odpowiedź czasami. U ich starszych kolegów/koleżanek, którzy zaznaczyli w kwestionariuszu, że w ciągu ostatniego roku mieli plany, aby odebrać sobie życie – 7% stwierdziło, że bardzo często wyświetlają im się treści suicydalne, 10% – że często, a 27% wskazało odpowiedź czasami. Wyniki badań pokazały, że młodsze dzieci, które deklarują myśli dotyczące planów odebrania sobie życia, częściej są odbiorcami treści suicydalnych w internecie.

Próby samobójcze a wyświetlanie się treści suicydalnych w internecie

Spośród uczniów klas siódmych szkoły podstawowej, którzy zaznaczyli w kwestionariuszu, że w ciągu ostatniego roku podjęli próby samobójcze – 25% stwierdziło, że bardzo często wyświetlają im się treści suicydalne, 9% – że często, a 23% wskazało odpowiedź czasami. Spośród uczniów klas trzecich szkoły ponadpodstawowej, którzy zaznaczyli w kwestionariuszu, że w ciągu ostatniego roku podjęli próby samobójcze – 8% zadeklarowało, że bardzo często wyświetlają im się treści suicydalne, 10% – że często, a 23% – czasami.

Badania pokazały, że 48% dzieci z klas siódmych szkoły podstawowej, które zadeklarowały, że w ciągu ostatniego roku pojawiły się u nich myśli samobójcze było odbiorcami treści suicydalnych, które wyświetliły im się, pomimo że nie były przez nie wyszukiwane. Jeśli chodzi o klasy trzecie szkoły ponadpodstawowej, to 43% respondentów, którzy mieli myśli samobójcze, było odbiorcami treści suicydalnych, pomimo że treści te nie były przez nich wyszukiwane. Z kolei 52% uczniów klas siódmych szkół podstawowych, którzy mieli plany odebrania sobie życia, zadeklarowało, że wyświetlały im się treści suicydalne, pomimo że ich nie wyszukiwali. W przypadku uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych takich osób było 44%. Jeśli idzie o próby samobójcze, to w klasach siódmych szkół podstawowych 57% dzieci, które podjęły próbę samobójczą, było odbiorcą treści suicydalnych w internecie, choć tychże treści nie wyszukiwało. Wśród respondentów z klas trzecich szkół ponadpodstawowych takie osoby stanowiły 41%. Badania pokazały, że dzieci, które mają próby samobójcze i myśli samobójcze, są często i bardzo często odbiorcami treści suicydalnych w internecie. Analiza wyników badań dotycząca powiązania pomiędzy myślami samobójczymi, planami odebrania sobie życia, a także odbytymi próbami samobójczymi, pokazuje że dzieci doświadczające tego typu problemów częściej są odbiorcami treści suicydalnych w internecie. Jest to wyjątkowo niepokojące zjawisko, w związku z wyższą podatnością tej części młodzieży na negatywny wpływ tego rodzaju treści.

Zachowania samobójcze a pośrednie czynniki ryzyka związane z korzystaniem z internetu

Do pośrednich czynników ryzyka mogących wpływać na pojawienie się zachowań samobójczych ściśle związanych z korzystaniem z internetu zaliczamy: wpływ mediów społecznościowych na obniżenie poziomu samooceny wśród nastolatków, hejt, cyberbullying, sextortion, brak poczucia realnego wsparcia i problem z budowaniem więzi, wpływ gier i doniesień medialnych na odhamowanie agresji, desensytyzację, uzależnienie od korzystania z internetu i mediów społecznościowych, szeroki dostęp do pornografii wpływający na brutalizację życia seksualnego nastolatków, deprywację potrzeb występującą w sytuacji porównywania się z innymi użytkownikami w mediach społecznościowych. Mając na uwadze wybrane czynniki, na potrzeby raportu zwrócono uwagę na to, którzy z uczniów klas siódmych szkoły podstawowej i klas trzecich szkoły ponadpodstawowej, mierzący się z zachowaniami samobójczymi (myśli samobójcze, plany samobójcze, próby samobójcze), jednocześnie stawali wobec następujących problemów: obrażania w internecie przez znane i nieznane osoby, spędzania w sieci więcej niż 7 godzin dziennie, problemów ze snem, spowodowanych korzystaniem z internetu. Dodatkowo obszarem zainteresowania w tym kontekście stała się także korelacja pomiędzy pasywnym korzystaniem z internetu a występowaniem zachowań samobójczych.



Występowanie myśli samobójczych a wskazane pośrednie czynniki ryzyka związane z korzystaniem z internetu

Spośród uczniów klas siódmych szkół podstawowych, którzy mierzyli się z myślami samobójczymi, 34% było regularnie obrażanych w internecie przez osoby nieznajome, a nieregularnie, ale kilka razy w miesiącu – 21%. Natomiast aż 43% respondentów doświadczających myśli samobójczych było regularnie obrażanych przez osoby znane ze szkoły, a 23% – nieregularnie, ale kilka razy w miesiącu. Jeśli zaś chodzi o brak snu spowodowany korzystaniem z internetu, to w badanej grupie z takim problemem 10% uczniów mierzyło się zawsze, 16% – często, a 15% – czasami. Natomiast 20% przebadanych nastolatków, którzy mierzyli się z myślami samobójczymi w dzień powszedni korzystało z internetu powyżej 7 godzin. W kontekście pasywnego korzystania z sieci, aż 29% uczniów z myślami samobójczymi bardzo często lub zawsze korzystało z mediów społecznościowych bez żadnego konkretnego celu, a 32% – często. Zatem łącznie aż 61% badanych z myślami samobójczymi korzystało z mediów społecznościowych bez żadnego konkretnego celu.

Z kolei spośród uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych, którzy mierzyli się z myślami samobójczymi, 40% było regularnie obrażanych w internecie przez osoby nieznajome, a nieregularnie, ale kilka razy w miesiącu – 22%. Natomiast aż 52% uczniów doświadczających myśli samobójczych było regularnie obrażanych przez osoby znane ze szkoły, a 19% – nieregularnie, ale kilka razy w miesiącu. Jeśli chodzi o brak snu spowodowany korzystaniem z internetu, to w tej grupie z problemem takim 6% uczniów mierzyło się zawsze, 8% – często, a 22% – czasami. Natomiast 19% przebadanych nastolatków zmagających się z myślami samobójczymi korzystało w dzień powszedni z internetu powyżej 7 godzin. W kontekście pasywnego posługiwania się internetem, aż 40% uczniów z myślami samobójczymi bardzo często lub zawsze korzystało z mediów społecznościowych bez żadnego konkretnego celu, a 34% – często, czyli aż 74% uczniów z myślami samobójczymi korzystało z mediów społecznościowych bez żadnego konkretnego celu.

Występowanie planów samobójczych a wskazane pośrednie czynniki ryzyka związane z korzystaniem z internetu

Spośród uczniów klas siódmych szkół podstawowych, którzy w ostatnim roku planowali swoje samobójstwo, 30% było regularnie obrażanych w internecie przez osoby nieznajome, a nieregularnie, ale kilka razy w miesiącu – 26%. Natomiast aż 40% respondentów mających plany samobójcze było regularnie obrażanych przez osoby znane ze szkoły, a 22% – nieregularnie, ale kilka razy w miesiącu. Jeśli zaś chodzi o brak snu spowodowany korzystaniem z internetu, to w tej grupie z takim problemem 11% uczniów mierzy się zawsze, 13% – często, a 16% – czasami. Natomiast 18% przebadanych nastolatków mających plany samobójcze korzystało w dzień powszedni z internetu powyżej 7 godzin. W kontekście pasywnego korzystania z internetu przez uczniów z planami samobójczymi, aż 29% z nich bardzo często lub zawsze korzystało z mediów społecznościowych bez żadnego konkretnego celu, a 31% – często. Zatem aż 60% uczniów z planami samobójczymi korzystało z mediów społecznościowych bez żadnego konkretnego celu.

Spośród uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych, którzy w ostatnim roku planowali swoje samobójstwo, 43% było regularnie obrażanych w internecie przez osoby nieznajome, a nieregularnie, ale kilka razy w miesiącu – 20%. Natomiast aż 54% badanych mających plany samobójcze było regularnie obrażanych przez osoby znane ze szkoły, a 15% nieregularnie, ale kilka razy w miesiącu. Jeśli natomiast chodzi o brak snu spowodowany korzystaniem z internetu, to w tej grupie z takim problemem 6% uczniów mierzy się zawsze, 6% – często, a 20% – czasami. Natomiast 18% przebadanych nastolatków mających plany samobójcze, korzystało w dzień powszedni z internetu powyżej 7 godzin. W kontekście pasywnego korzystania z internetu przez uczniów z planami samobójczymi, aż 39% z nich bardzo często lub zawsze korzystało z mediów społecznościowych bez żadnego konkretnego celu, a 35% często, czyli aż 74% uczniów z planami samobójczymi korzystało z mediów społecznościowych bez żadnego konkretnego celu.

Przebyte próby samobójcze a wskazane pośrednie czynniki ryzyka związane z korzystaniem z internetu

Spośród uczniów z klas siódmych szkół podstawowych, którzy w ostatnim roku przeżyli próbę samobójczą, 25% było regularnie obrażanych w internecie przez osoby nieznajome, a nieregularnie, ale kilka razy w miesiącu – 28%. Natomiast aż 39% uczniów, którzy mają za sobą próbę samobójczą, było obrażanych przez osoby znane ze szkoły regularnie, a 27% – nieregularnie, ale kilka razy w miesiącu. Jeśli zaś chodzi o brak snu spowodowany korzystaniem z internetu, to w tej grupie z problemem takim 8% uczniów mierzy się zawsze, 17% – często, a 19% – czasami. Natomiast 18% przebadanych nastolatków, mających za sobą próbę samobójczą, korzystało w dzień powszedni z internetu powyżej 7 godzin. W kontekście pasywnego korzystania z internetu przez uczniów po próbie samobójczej, aż 34% z nich bardzo często lub zawsze korzystało z mediów społecznościowych bez żadnego konkretnego celu, a 27% – często. Zatem aż 61% uczniów, mających za sobą próbę samobójczą, korzystało z mediów społecznościowych bez żadnego konkretnego celu.

Jeśli idzie o respondentów z klas trzecich szkół ponadpodstawowych, którzy w ostatnim roku przeżyli próbę samobójczą, to 44% z nich było regularnie obrażanych w internecie przez osoby nieznajome, a nieregularnie, ale kilka razy w miesiącu – 22%. Natomiast aż 53% uczniów, którzy mają za sobą próbę samobójczą było regularnie obrażanych przez osoby znane ze szkoły a 15% nieregularnie, ale kilka razy w miesiącu. Jeśli natomiast chodzi o brak snu spowodowany korzystaniem z internetu, to w tej grupie z problemem takim 6% uczniów mierzy się zawsze, 9% – często, a 20% – czasami. Natomiast 27% przebadanych nastolatków, mających za sobą próbę samobójczą, korzystało w dzień powszedni z internetu powyżej 7 godzin. W kontekście pasywnego korzystania z internetu przez uczniów po próbie samobójczej, to aż 34% z nich bardzo często lub zawsze korzystało z mediów społecznościowych bez żadnego konkretnego celu, a 33% – często, czyli aż 67% uczniów, mających za sobą próbę samobójczą, korzystało z mediów społecznościowych bez żadnego konkretnego celu.

Wnioski z analizy badań dotyczących myśli samobójczych, planów samobójczych, prób samobójczych a korzystanie z internetu

Analiza wyników badań uczniów z klas siódmych szkół podstawowych pokazuje, że od 39 do 40% dzieci, które miały myśli samobójcze, plany odebrania sobie życia lub próby samobójcze, było regularnie obrażanych w internecie przez osoby znane ze szkoły, od 25 do 34% było obrażanych przez osoby nieznane, powyżej 13% miało problemy ze snem spowodowane korzystaniem z internetu, między 17 a 20% korzystało z internetu więcej niż 7 godzin dziennie, a od 29 do 34% korzystało bardzo często lub prawie zawsze z mediów społecznościowych bez żadnego konkretnego celu. Analiza wyników badań uczniów z klas trzecich szkół ponadpodstawowych pokazuje, że od 52 do 54% nastolatków, którzy mieli myśli samobójcze, plany odebrania sobie życia lub próby samobójcze, było regularnie obrażanych w internecie przez osoby znane ze szkoły, od 39 do 43% – przez osoby nieznane, powyżej 6% miało problemy ze snem spowodowane korzystaniem z internetu, od 18 do 27% korzystało z internetu więcej niż 7 godzin dziennie, a od 34 do 40% korzystało bardzo często lub prawie zawsze z mediów społecznościowych bez żadnego konkretnego celu.

Z przeprowadzonych badań wynika, że zarówno spośród uczniów klas siódmych szkół podstawowych, jak i uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych, którzy zmagali się z myślami samobójczymi, mieli plany samobójcze albo próby samobójcze, duża część była obrażana w internecie przez osoby znane ze szkoły. Fakt ten pokazuje, jak poważnym czynnikiem ryzyka w środowisku internetowym jest przemoc rówieśnicza. Zaobserwowano także, że duża część uczniów, którzy mierzyli się z zachowaniami samobójczymi, pasywnie korzystała z mediów społecznościowych, a części z nich doskwierały poważne problemy ze snem. Wśród tych uczniów jest również duża grupa spędzającą w internecie więcej niż 7 godzin dziennie, co powoduje, że są bardziej narażeni zarówno na bezpośrednie, jak i na pośrednie czynniki ryzyka związane z korzystaniem z internetu.

Przemoc a zachowania samobójcze nastolatków

Doświadczenie przemocy fizycznej, psychicznej, seksualnej i rówieśniczej znacząco zwiększa ryzyko wystąpienia zachowań samobójczych (Witkowska, 2023; Holt i in., 2015). W związku z tym w przeprowadzonym badaniu zadano następujące pytania z obszaru 4 wybranych rodzajów przemocy: „Czy w ciągu swojego życia doświadczyłeś/aś przemocy seksualnej (np. niechcianego dotyku, próby lub dokonania gwałtu)?”; „Czy w ciągu ostatniego roku ktoś z Twoich rodziców/opiekunów użył wobec Ciebie przemocy fizycznej?”; „Czy w ciągu swojego życia ktoś z Twoich rodziców/opiekunów użył wobec Ciebie przemocy psychicznej (np. wyzywania, obrażania)?”; „Dręczenie polega na tym, że uczeń lub grupa uczniów często mówi lub robi innemu uczniowi (na żywo lub w internecie). Jak często w ciągu ostatniego roku: [Inny uczeń dręczył Ciebie]?”

W rezultacie przeprowadzonego badania ustalono, że 16% uczniów klas siódmych szkół podstawowych doświadczyło przemocy psychicznej od swojego rodzica lub opiekuna, 7% – przemocy seksualnej, 6% – przemocy fizycznej od rodzica lub opiekuna, a 36% – przemocy rówieśniczej. Jeśli natomiast chodzi o respondentów z klas trzecich szkół ponadpodstawowych, to 31% z nich doświadczyło przemocy psychicznej od swojego rodzica lub opiekuna, 16% – przemocy seksualnej, 8% – przemocy fizycznej od swojego rodzica lub opiekuna, a 33% – przemocy rówieśniczej. Istotnym obszarem jest w związku z tym sprawdzenie, ilu uczniów z myślami i planami samobójczymi oraz po próbie samobójczej doświadczyło przemocy fizycznej, psychicznej, seksualnej i rówieśniczej. Przy czym bardzo ważną kwestią jest, że 60% uczniów klas siódmych szkół podstawowych, którzy mieli myśli samobójcze, doświadczyło więcej niż 1 z 4 badanych rodzajów przemocy, a 65% tych, którzy mieli plany samobójcze, doznało więcej niż 1 z 4 badanych rodzajów przemocy. Natomiast spośród uczniów po próbach samobójczych aż 69% doświadczyło więcej niż 1 z 4 badanych rodzajów przemocy. Jeśli zaś chodzi o uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych, którzy mieli myśli samobójcze, to 52% z nich doświadczyło więcej niż 1 z 4 badanych rodzajów przemocy. Spośród badanych, którzy mieli plany samobójcze, 55% doświadczyło więcej niż 1 z 4 badanych rodzajów przemocy, natomiast aż 58% uczniów po próbach samobójczych, doświadczyło więcej niż 1 z 4 badanych rodzajów przemocy.



W klasach siódmych szkół podstawowych 99% uczniów mierzących się z myślami samobójczymi, doświadczyło przynajmniej 1 z 4 badanych rodzajów przemocy, 99% uczniów, którzy w ostatnim roku planowali odebrać sobie życie doznało przynajmniej 1 z 4 badanych rodzajów przemocy, natomiast 100% respondentów, którzy przeżyli próbę samobójczą doświadczyło przynajmniej 1 z 4 badanych rodzajów przemocy. W klasach trzecich szkół ponadpodstawowych 96% nastolatków mierzących się z myślami samobójczymi, doświadczyło przynajmniej 1 z 4 badanych rodzajów przemocy, 95% uczniów którzy w ostatnim roku planowali odebrać sobie życie, doświadczyło przynajmniej 1 z 4 badanych rodzajów przemocy, natomiast 97% badanych, którzy przeżyli próbę samobójczą, doznało przynajmniej 1 z 4 badanych rodzajów przemocy.

Występowanie myśli samobójczych a doświadczenie przemocy: psychicznej, fizycznej, seksualnej i rówieśniczej

Spośród uczniów klas siódmych szkół podstawowych, którzy w ciągu ostatniego roku poprzedzającego badanie, zmagali się z myślami samobójczymi, 23% doświadczyło przemocy seksualnej, 14% – przemocy fizycznej od rodzica lub opiekuna, 47% – przemocy psychicznej od rodzica/opiekuna, 15% było dręczonych w szkole zazwyczaj kilka razy w tygodniu, 15% – kilka razy w miesiącu, a 7% oglądało przemoc pomiędzy opiekunami lub rodzicami w domu. Spośród uczniów klas trzecich szkoły ponadpodstawowej, którzy w ciągu ostatniego roku poprzedzającego badanie mierzyli się z myślami samobójczymi, 39% doznało przemocy seksualnej, 18% – przemocy fizycznej od rodzica lub opiekuna, 52% – przemocy psychicznej od rodzica/opiekuna, 8% było dręczonych w szkole zazwyczaj kilka razy w tygodniu, 7% zazwyczaj kilka razy w miesiącu, a 8% oglądało przemoc pomiędzy opiekunami lub rodzicami w domu.

Występowanie planów samobójczych a doświadczenie przemocy: psychicznej, fizycznej, seksualnej i rówieśniczej

Spośród uczniów klas siódmych szkół podstawowych, którzy w ciągu ostatniego roku poprzedzającego badanie mieli plany samobójcze, 27% doświadczyło przemocy seksualnej, 18% – przemocy fizycznej od rodzica lub opiekuna, 47% – przemocy psychicznej od rodzica/opiekuna, 16% było dręczonych w szkole zazwyczaj kilka razy w tygodniu, 15% – kilka razy w miesiącu, a 7% oglądało przemoc pomiędzy opiekunami lub rodzicami w domu. Spośród nastolatków z klas trzecich szkół ponadpodstawowych, którzy w ciągu ostatniego roku poprzedzającego badanie mieli plany samobójcze 38% doznało przemocy seksualnej, 17% – przemocy fizycznej od rodzica lub opiekuna, 55% – przemocy psychicznej od rodzica/opiekuna, 10% było dręczonych w szkole zazwyczaj kilka razy w tygodniu, 8% – kilka razy w miesiącu, a 7% oglądało przemoc pomiędzy opiekunami lub rodzicami w domu.

Próba samobójcza a doświadczenie przemocy: psychicznej, fizycznej, seksualnej i rówieśniczej

Spośród uczniów klas siódmych szkół podstawowych, którzy mają za sobą próbę samobójczą, 41% doświadczyło przemocy seksualnej, 35% zaznało przemocy fizycznej od rodzica lub opiekuna, 68% – przemocy psychicznej od rodzica/opiekuna, 28% było dręczonych w szkole zazwyczaj kilka razy w tygodniu, 17% – kilka razy w miesiącu, a 13% oglądało przemoc pomiędzy opiekunami lub rodzicami w domu. Z kolei 46% respondentów z klas trzecich szkół ponadpodstawowych, którzy mają za sobą próbę samobójczą, doświadczyło przemocy seksualnej, 21% – przemocy fizycznej od rodzica lub opiekuna, 66% – przemocy psychicznej od rodzica/opiekuna, 11% było dręczonych w szkole zazwyczaj kilka razy w tygodniu, 9% – kilka razy w miesiącu, a 8% oglądało przemoc pomiędzy opiekunami lub rodzicami w domu.

Wnioski z analizy badań dotyczących myśli samobójczych, planów samobójczych, prób samobójczych u uczniów z doświadczeniem przemocy psychicznej, fizycznej, seksualnej oraz rówieśniczej

Analiza wyników badań uczniów klas siódmych szkół podstawowych pokazuje, że dzieci, które miały myśli samobójcze, plany odebrania sobie życia lub próby samobójcze, najczęściej były ofiarami przemocy psychicznej, której sprawcami byli rodzice lub opiekunowie. Druga najczęściej zgłaszana w tej grupie przemoc – to przemoc rówieśnicza. Bardzo istotne jest, że 99% uczniów zmagających się z myślami samobójczymi, doświadczyło przynajmniej 1 z 4 badanych rodzajów przemocy, 99% uczniów, którzy w ostatnim roku planowali odebrać sobie życie doznało przynajmniej 1 z 4 badanych rodzajów przemocy, natomiast 100% respondentów, którzy przeżyli próbę samobójczą, doświadczyło przynajmniej 1 z 4 badanych rodzajów przemocy. Pokazuje to jak bardzo ważnym czynnikiem ryzyka przy występowaniu zachowań samobójczych jest doświadczenie przemocy psychicznej, fizycznej, rówieśniczej czy seksualnej.

Analiza wyników badań nastolatków z klas trzecich szkół ponadpodstawowych pokazuje, że uczniowie, którzy mieli myśli samobójcze, plany odebrania sobie życia lub próby samobójcze, najczęściej doznawali przemocy psychicznej dokonywanej przez rodzica lub opiekuna. Istotna też była przemoc seksualna i rówieśnicza. Również w tej grupie wiekowej bardzo mocno widać, jak istotnym źródłem zachowań samobójczych jest przemoc. 96% uczniów mierzących się z myślami samobójczymi doświadczyło przynajmniej 1 z 4 badanych rodzajów przemocy, 95% nastolatków, którzy w ostatnim roku planowali odebrać sobie życie, doznało przynajmniej 1 z 4 badanych rodzajów przemocy, natomiast 97% tych, którzy przeżyli próbę samobójczą doświadczyło przynajmniej 1 z 4 badanych rodzajów przemocy.

Z przeprowadzonych badań wynika, że zarówno dla uczniów klas siódmych szkół podstawowych, jak i uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych, którzy mierzyli się z myślami samobójczymi, lub mieli plany samobójcze albo próby samobójcze, największym problemem było doświadczenie przemocy psychicznej, dokonywanej przez rodzica lub opiekuna, a także bycie ofiarą przemocy seksualnej i rówieśniczej.

Bibliografia

Amnesty International (2023). Raport: Driven into the darkness- how TIKTOK'S 'FOR YOU' feed encourages self-harm and suicidal ideation. London.

Cerel J., Brown M., Maple M. i in. (2019). How many people are exposed to suicide? Not six, *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 49(2).

Czabański A. (2009). Profilaktyka postsuicydalna dla młodzieży i jej rodzin. Poznań: Rys.

Czabański A., Witkowska H. (2025). Raport zachowania samobójcze 2020–2024. Biura ds. Zapobiegania Zachowaniom Samobójczym Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, Warszawa. <https://zwjr.pl/artykuly/raport-zachowania-samobojcze-2020-2024> [dostęp: maj 2025].

DeCou C.R., Schumann M.E. (2018). On the Iatrogenic Risk of Assessing Suicidality: A Meta-Analysis. *Suicide Life Threat Behav.* 48(5), 531–54.

Evans E, Hawton K, Rodham K, Deeks J. (2005). The prevalence of suicidal phenomena in adolescents: a systematic review of population-based studies. *Suicide Life Threat Behav.*, 35(3), 239–50. doi: 10.1521/suli.2005.35.3.239. PMID: 16156486.

Goldsmith S.K., Pellmar T.C., Kleinman A.M., Bunney W.E. (2002)., eds. Reducing Suicide: A National Imperative. Washington, DC: National Academy Press Washington, DC: National Academy Press.

Gould M.S., Marrocco F.A., Kleinman M., Thomas J.G., Mostkoff K., Cote J., Davies M. (2005). Evaluating iatrogenic risk of youth suicide screening programs: a randomized controlled trial. *JAMA.*, 293(13), 1635–43.

Harmer B, Lee S, Rizvi A, et al. (2024). Suicidal Ideation. [Updated 2024 Apr 20]. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2025 Jan-. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK565877/>

Hołyst B. (2012). Suicydologia. Warszawa: Lexis Nexis.

Husain S.A. (1990). Current perspective on the role of psychosocial factors in adolescent suicide, „Psychiatr Ann”, 20(3), 122–127.

Joiner T. (2005). Why people die by suicide. MA: Harvard University Press, Cambridge.

Liu XQ., Wang X. (2024). Adolescent suicide risk factors and the integration of social-emotional skills in school-based prevention programs. *World J Psychiatry*, 14(4), 494–506. doi: 10.5498/wjp. v14.i4.494. PMID: 38659598; PMCID: PMC11036461.

Makaruk, K., Drabarek, K., Popyk, A., Wójcik, Sz. (2023). Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. https://fdds.pl/_Resources/Persistent/0/e/3/9/0e397c8f31d01856cd8d4a9430e56eade6648565/Diagnoza%20przemocy%20wobec%20dzieci%20w%20Polsce%202023%20FDDS.pdf [dostęp: maj 2025].

Miller, A. B., Esposito-Smythers, C., Weismore, J. T., & Renshaw, K. D. (2013). The relation between child maltreatment and adolescent suicidal behavior: a systematic review and critical examination of the literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 16(2), 146–172. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0131-5>

Moskalewicz J. (2021). Kompleksowe badanie stanu zdrowia psychicznego społeczeństwa i jego uwarunkowań. Tendencje samobójcze. Referat wygłoszony podczas konferencji podsumowującej projekt EZOP II, Warszawa. <https://ezop.edu.pl/wyniki-badania/> [dostęp: maj 2025].

Shain B. (2016). Committee On Adolescence. Suicide and suicide attempts in adolescents. *Pediatrics*, 138(1).

Skoczeń, I., & Kurtyka-Chałas, J. (2018). Rodzinne uwarunkowania zaburzeń lękowych i depresyjnych dzieci w młodszym wieku szkolnym. W E. Śmiechowska-Petrovskij & E. Kwiatkowska (Red.), *Dzieci z trudnościami poznawczymi i emocjonalnymi w młodszym wieku. Terapia i wspieranie* (s. 49–67). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.

Uddin, R., Burton, N. W., Maple, M., Khan, S. R., & Khan, A. (2019). Suicidal ideation, suicide planning, and suicide attempts among adolescents in 59 low-income and middle-income countries: A population-based study. *Lancet Child and Adolescent Health*.

Walsh B. (2014). *Terapia samouszkodzeń*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Wasserman D. (2016). *Suicide an unnecessary death*. Oxford.

Witkowska H. (2021). *Samobójstwo w kulturze dzisiejszej, listy samobójców jako gatunek wypowiedzi i fakt kulturowy*. Warszawa.

Witkowska H. (2023). Etiologia z różnych perspektyw zachowań samobójczych wśród dzieci i młodzieży, [w:] *Zapobieganie samobójstwom. Zachowania suicydalne dzieci i młodzieży*, t. 3, Warszawa: Difin.

Witkowska H., Czabański A., Kicińska L. i in. (2022). *Rekomendacje dotyczące informowania o zachowaniach samobójczych*. Warszawa.

Witkowska H., Kicińska L., Palma J., Łuba M. (2024). *Zrozumieć, aby zapobiec 2024 – zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży. II edycja raportu na podstawie danych KGP i serwisu www.zwjz.pl*. Warszawa: Serwis Życie Warto Jest Rozmowy.

World Health Organization (WHO) (2016). *Preventing suicide. A community engagement toolkit. Pilot version 1.0*. Geneva: WHO Document Production Services.

Žukauskienė, R. (2014). Adolescence and Well-Being. In: Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J. (eds) *Handbook of Child Well-Being*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_67

Część 5

Podsumowanie wyników, najważniejsze zależności



• • • • •

Poniższy rozdział domyka raport, łączy w jedną całość wnioski z wcześniejszych części i pokazuje najważniejsze zależności między głównymi zmiennymi: wskaźnikami dobrostanu i zdrowia psychicznego, wzorcami kompulsywnego używania internetu, sposobami korzystania z mediów cyfrowych oraz zachowaniami samobójczymi i wsparciem rówieśniczym.

Założeniem autorów było wyjście poza proste opisy i sprawdzenie, które konfiguracje czynników naprawdę „pracują” na rzecz dobrostanu, a które zwiększają ryzyko kryzysu. Należało wziąć pod uwagę dwukierunkowość powiązań między światami online i offline, co podkreślano w założeniach raportu.

W części pierwszej zidentyfikowano kluczowe wskaźniki kondycji psychicznej młodzieży (m.in. samopoczucie, samotność, objawy lęku i depresji). Potraktowano je jako główne zmienne wynikowe, na których testowano znaczenie praktyk cyfrowych oraz uwarunkowań społecznych. Dzięki temu możemy odpowiedzieć na pytanie, które elementy codziennego funkcjonowania młodych ludzi wiążą się z lepszym lub gorszym dobrostanem – i czy zależności te różnią się w grupach ze względu na wiek, płeć czy typ szkoły. W drugiej części w sposób szczegółowy opisano „spiralę bierności i dynamikę ryzyka” w ujęciu problematycznego korzystania z internetu (CIUS)



– od regulacji nastroju online po trudności z kontrolą. W niniejszym rozdziale traktujemy te wymiary jako potencjalne predyktory i moderatory: sprawdzimy, kiedy pasywny czas ekranowy oraz komponenty kompulsywnego korzystania wzmacniają związek między gorszym samopoczuciem a innymi obciążeniami, a kiedy ich rola słabnie.

Część trzecia opracowania zawiera informacje pokazujące, że „ile” czasu online bywa mniej informatywne niż „jak” i „po co” młodzi korzystają z sieci. Tutaj wykorzystaliśmy szczegółowe kategorie aktywności (np. komunikacyjne, twórcze, obywatelskie, pasywne) jako predyktory i czynniki ochronne, aby uchwycić wzory używania mediów sprzyjające dobrostanowi oraz te, które – w określonych kontekstach – mogą współwystępować z trudnościami. W ostatniej – czwartej – opisano myśli oraz zachowania samobójcze oraz ważną rolę wsparcia rówieśniczego w kryzysie suicydalnym.

W tej końcowej analizie zbadamy, jak wsparcie (i jego brak) „przechwytuje” wpływ praktyk cyfrowych: czy relacje z rówieśnikami amortyzują związek między wysoką ekspozycją na ryzyka online a gorszym samopoczuciem i nasileniem objawów – oraz czy zależności te różnią się ze względu na płeć i etap edukacyjny.

Opis poszczególnych obszarów zestawu badawczego był niezbędny, natomiast zestawienie zależności między zmiennymi powinno celnie pokazać, co naprawdę powinno stać się postulatem do realnego wsparcia. W tym sensie rozdział korelacyjny nie tylko interpretuje wyniki, ale również służy formułowaniu rekomendacji. Bez tej części raport byłby uboższy – zabrakłoby mu mostu między diagnozą a wdrożeniem, czyli podstaw do konkretnych postulatów wsparcia w szkole, w rodzinie i wśród rówieśników.

Zachowania cyfrowe a wybrane wskaźniki dobrostanu oraz zdrowia psychicznego

• • • • •

W celu pogłębienia rozważań nad wybranymi wskaźnikami dobrostanu oraz zdrowia psychicznego badanych uczniów, w analizach uwzględniono kontekst kompulsywnego używania internetu, pasywnego korzystania z telefonu komórkowego oraz częstotliwości korzystania z mediów społecznościowych, w głównej mierze używanych w ostatnim roku.

Przeprowadzono analizę korelacji r Pearsona, co pozwoliło na eksplorację związków pomiędzy zmiennymi psychologicznymi a wybranymi zachowaniami cyfrowymi młodzieży. Na potrzeby tej analizy, wyniki badań uczniów siódmych klas szkół podstawowych oraz trzecich klas szkół ponadpodstawowych rozpatrywano wspólnie. Szczegółowe wyniki uzyskane w analizie korelacyjnej zaprezentowano w tabeli 5.1.

Poniżej zamieszczono najważniejsze wnioski.

- Kompulsywne korzystanie z internetu jest umiarkowanie pozytywnie związane z pasywnym korzystaniem z telefonu oraz słabo związane z częstotliwością korzystania z najczęściej używanego portalu społecznościowego.
- Częstotliwość korzystania z portali społecznościowych w ostatnim roku wykazuje słabe dodatnie korelacje z analizowanymi wskaźnikami zdrowia psychicznego i dobrostanu. Oznacza to, że bezpośredni związek między częstotliwością korzystania z portali społecznościowych a dobrostanem jest ograniczony. W dalszych badaniach nad tymi zależnościami warto skoncentrować się na poszukiwaniu czynników, które mogą pośredniczyć w tej zależności lub decydować o jej występowaniu.

- Wyniki analizy korelacji wskazują, że kompulsywne używanie internetu (CIUS) jest słabo negatywnie skorelowane z samoopisowymi miarami dobrostanu, takimi jak subiektywna ocena zdrowia. Jednocześnie CIUS wykazuje umiarkowane dodatnie korelacje z objawami specyficznych zaburzeń lękowych, depresji oraz poczuciem samotności. Wyniki te są zgodne z literaturą przedmiotu, która wskazuje, że **nadmierne i niekontrolowane korzystanie z internetu może być powiązane z pogorszeniem funkcjonowania emocjonalnego i społecznego młodzieży** (Cai i in., 2023).
- W niniejszym badaniu kompulsywne korzystanie z internetu było mierzone za pomocą skali CIUS (Compulsive Internet Use Scale), której wynik stanowił sumę odpowiedzi na poszczególne twierdzenia. Skala ta jest wystandaryzowanym narzędziem oceny nasilenia kompulsywnego korzystania z internetu. Objawy depresyjne i lękowe, a także samoocena, były również mierzone za pomocą wystandaryzowanych kwestionariuszy psychologicznych. Z kolei miary dobrostanu miały charakter samoopisowy i opierały się na pojedynczych pytaniach (np. ocenie ogólnego stanu zdrowia w odniesieniu do zdrowia rówieśników). Związki CIUS z miarami samoopisowymi dobrostanu były słabsze niż związki ze zmiennymi mierzonymi za pomocą wystandaryzowanych skal. Może to wskazywać na trudności, jakie sprawia młodzieży dokonanie opisu swojego stanu zdrowia i samopoczucia. Warto dowiedzieć się, jakie są doświadczenia młodzieży w tym zakresie, czy w codziennym życiu zadaje sobie takie pytania, jak je rozumie i czy udzielenie na nie odpowiedzi jest dla niej łatwe (por. Carnevale, 2020).
- Pasywne korzystanie z telefonu komórkowego wykazuje słabą negatywną korelację z samoopisowymi miarami dobrostanu, co oznacza, że samo w sobie nie musi współwystępować z pogorszeniem funkcjonowania psychicznego. Co więcej, korelacje między pasywnym korzystaniem z telefonu a objawami większości specyficznych zaburzeń lękowych są słabe, co sugeruje, że zachowanie to może pełnić różne funkcje w życiu nastolatka. **Wbrew obiegowym opiniom osób dorosłych, pasywne korzystanie z telefonu nie musi być automatycznie powodem do niepokoju.** Najważniejsze jest zrozumienie funkcji, jaką ono pełni. Dla wielu nastolatków telefon może być sposobem na nudę, chwilowe oderwanie się od codzienności lub źródłem bodźców, które można potencjalnie zastąpić innymi, bardziej konstruktywnymi aktywnościami.
- Z drugiej strony – wyniki analizy wskazują, że pasywne korzystanie z telefonu jest umiarkowanie skorelowane z nasileniem objawów depresji oraz fobii społecznej. Może to sugerować, że w niektórych przypadkach może ono pełnić funkcję ucieczki od rzeczywistości, odcięcia się od otoczenia lub próbę regulacji trudnych emocji. Takie wzorce są szczególnie widoczne u młodzieży z obniżonym poziomem wsparcia społecznego i trudnościami w samoregulacji (Lei i in., 2025). Podsumowując, aby ocenić czy pasywne korzystanie z telefonu jest niepokojącym zachowaniem, **kluczowa jest szersza obserwacja** nastolatka – nie tylko samego zachowania, ale również kontekstu emocjonalnego, społecznego i funkcjonalnego.

Tabela 5.1.
Relacje między zachowaniami cyfrowymi a wybranymi wskaźnikami
zdrowia psychicznego młodzieży

		Kompulsywne używanie internetu	Pasywne korzystanie z telefonu	Częstotliwość korzystania z portalu społecznościowego (w ostatnim roku)
Pasywne korzystanie z telefonu	r	,384**	--	
	p	<,001		
Częstotliwość korzystania z portalu społecznościowego (w ostatnim roku)	r	,156**	,275**	--
	p	<,001	<,001	
Samopoczucie w dniu wypełniania kwestionariusza	r	,250**	,191**	,070**
	p	<,001	<,001	,005
Samopoczucie w tygodniu poprzedzającym udział w badaniu	r	,269**	,192**	,089**
	p	<,001	<,001	<,001
Ogólna samoocena stanu zdrowia	r	,248**	,167**	,037
	p	<,001	<,001	,149
Stan zdrowia w odniesieniu do rówieśników	r	-,207**	-,116**	-,021
	p	<,001	<,001	,432
Stan zdrowia w odniesieniu do roku poprzedzającego udział w badaniu	r	,114**	,097**	,029
	p	<,001	<,001	,260
Samotność	r	,361**	,195**	,021
	p	<,001	<,001	,401
Lęk separacyjny	r	,320**	,105**	,050*
	p	<,001	<,001	,043
Zaburzenia lękowe uogólnione	r	,348**	,160**	,072**
	p	<,001	<,001	,004
Lęk paniczny	r	,364**	,161**	,083**
	p	<,001	<,001	<,001
Fobia społeczna	r	,427**	,294**	,124**
	p	<,001	<,001	<,001
Zaburzenia obsesyjno-kompulsywne	r	,350**	,170**	,026
	p	<,001	<,001	,295
Zaburzenia depresyjne	r	,463**	,302**	,125**
	p	<,001	<,001	<,001
Specyficzne zaburzenia lękowe (ogółem)	r	,468**	,237**	,093**
	p	<,001	<,001	<,001

Tabela 5.2.
Kompulsywne korzystanie z internetu a poczucie szczęścia (w %)

			Biorąc wszystko razem pod uwagę, jak ocenił/a/byś swoje życie W CIĄGU OSTATNIEGO TYGODNIA, czy mógłbyś /mogłabyś powiedzieć, że jesteś:				Ogółem
			Bardzo szczęśliwy/a	Dosyć szczęśliwy/a	Niezbýt szczęśliwy/a	Nieszczęśliwy/a	
Kompulsywne korzystanie z internetu (CIUS)	Najniższe wyniki kompulsywnego używania internetu (Q1)	N	153	227	50	10	440
		%	35	52	11	2	100
	Najwyższe wyniki kompulsywnego używania internetu (Q4)	N	61	213	116	36	426
		%	14	50	27	8	100
Ogółem		N	214	440	166	46	866
		%	25	51	19	5	100

Aby bardziej uwypuklić różnicę między osobami, które kompulsywnie używają internetu lub korzystają z niego w sposób pasywny postanowiono przyrzeć się współczynnikom korelacji dla osób, które osiągają bardzo niskie lub bardzo wysokie wskaźniki w obu używanych skalach. W tym celu postanowiono włączyć do analiz statystycznych jedynie tych uczniów, którzy osiągają wyniki punktowe skali CIUS w zakresie pasywnego korzystania z internetu od minimalnych do pierwszego kwartyla (Q1 - wyniki najniższe kompulsywnego i pasywnego korzystania z internetu) oraz osób, których wyniki znajdują się w ostatniej – czwartej – ćwiartce (Q4 – wyniki najwyższe kompulsywnego i pasywnego korzystania z internetu). Oznacza to, że w dalszych analizach nie biorą udziału ci uczniowie, których wyniki znajdują się w granicy kwartyła drugiego i trzeciego.



Analiza związku pomiędzy poziomem kompulsywnego korzystania z internetu (CIUS) a subiektywną oceną szczęścia w ostatnim tygodniu wykazała istotne statystycznie różnice pomiędzy skrajnymi kwartylami tej zmiennej (Q1 vs Q4; $p < 0,001$; $V \text{ Craméra} = 0,305$). W grupie osób o najniższym nasileniu kompulsywnego używania internetu (Q1) aż 87% deklaroowało, że czuje się bardzo lub dosyć szczęśliwie (odpowiednio 35% i 52%), podczas gdy jedynie 13% oceniało się jako niezbyt szczęśliwe lub nieszczęśliwe (11% i 2%). W grupie o najwyższym nasileniu kompulsywnego korzystania z internetu (Q4) odsetek osób bardzo lub dosyć szczęśliwych był wyraźnie niższy i wyniósł 64% (14% i 50%), natomiast odsetek badanych deklarujących brak szczęścia (odpowiedzi „niezbyst szczęśliwy/a” i „nieszczęśliwy/a”) wzrósł do 35% (27% i 8%). Siła związku pomiędzy kompulsywnym korzystaniem z internetu a oceną szczęścia, oceniona za pomocą współczynnika $V \text{ Craméra}$ ($VC = 0,305$), wskazuje na związek o umiarkowanej sile. Wyniki te sugerują, że wyższy poziom kompulsywnego używania internetu wiąże się z obniżonym subiektywnym poczuciem szczęścia.

Tabela 5.3.
Kompulsywne korzystanie z internetu a subiektywna ocena stanu zdrowia
 (w %)

			Generalnie możesz powiedzieć, że stan Twojego zdrowia jest:				Ogółem
			Bardzo	Dosyć szczęśliwy/a	Niezbýt szczęśliwy/a	Nieszczęśliwy/a	
Kompulsywne korzystanie z internetu (CIUS)	Najniższe wyniki kompulsywnego używania internetu (Q1)	N	202	214	18	6	440
		%	46	49	4	1	100
	Najwyższe wyniki kompulsywnego używania internetu (Q4)	N	88	257	50	14	409
		%	21	63	12	4	100
Ogółem		N	290	471	68	20	849
		%	34	56	8	2	100

Podobny wzorzec zaobserwowano w odniesieniu do ogólnej oceny stanu zdrowia. Różnice pomiędzy osobami z najniższym i najwyższym kwartylem kompulsywnego używania internetu okazały się istotne statystycznie ($p < 0,001$; V Craméra = 0,279). W grupie badanych o najniższym nasileniu kompulsywnego używania internetu (Q1) zdecydowana większość oceniała swoje zdrowie jako bardzo dobre lub dobre (odpowiednio 46% i 49%; łącznie 95%), a jedynie 5% wskazywało na zły lub bardzo zły stan zdrowia (4% i 1%). W grupie o najwyższych wynikach kompulsywnego korzystania z internetu (Q4) odsetek osób oceniających swoje zdrowie jako bardzo dobre lub dobre był niższy i wynosił łącznie 84% (21% i 63%), natomiast odsetek deklarujących zły lub bardzo zły stan zdrowia wzrósł do 16% (12% i 4%). Wartość współczynnika V Craméra na poziomie 0,279 świadczy o związku o słabej do umiarkowanej sile, jednak statystycznie istotnym. Wyniki wskazują, że wyższe nasilenie kompulsywnego korzystania z internetu wiąże się z gorszą subiektywną oceną stanu zdrowia.

Analizowano również związek pomiędzy poziomem kompulsywnego używania internetu oraz pasywnego korzystania z mediów społecznościowych a występowaniem w ciągu ostatniego roku myśli związanych z samobójstwem lub śmiercią. Porównanie skrajnych kwartyli kompulsywnego korzystania z internetu (Q1 vs Q4) pokazuje, że w grupie o najwyższych wynikach CIUS znacznie częściej pojawiały się myśli o charakterze autoagresywnym.

- Myśli, że „lepiej byłoby się nie obudzić” zgłaszało 19% osób z najniższego kwartyłu CIUS wobec 52% w najwyższym kwartylu.
- Myśli, że „chciałoby się zachorować i umrzeć lub zginąć w wypadku” deklarowało 13% osób z Q1 i aż 34% z Q4.
- Myśli o odebraniu sobie życia sygnalizowało 12% badanych z najniższego kwartyłu CIUS i 32% z najwyższego.
- Najbardziej sprecyzowane myśli – dotyczące sposobu lub daty odebrania sobie życia – występowały u 11% osób z Q1, podczas gdy w Q4 było to 29%.

Tabela 5.4.
Kompulsywne oraz pasywne korzystanie z internetu a częstotliwość występowania myśli samobójczych (w %)

Czy W CIĄGU OSTATNIEGO ROKU pojawiły się u Ciebie myśli - odpowiadzi „tak”	Kompulsywne używanie internetu (Q1 i Q4)		Pasywne używanie internetu (Q1 i Q4)	
	Najniższe wyniki kompulsywnego używania internetu (Q1)	Najwyższe wyniki kompulsywnego używania internetu (Q4)	Najniższe wyniki pasywnego używania internetu (Q4)	Najwyższe wyniki pasywnego używania internetu (Q4)
dotyczące tego, że lepiej byłoby się nie obudzić?	19	52	23	47
że chciałbyś zachorować i umrzeć lub zginąć w wypadku?	13	34	14	32
by odebrać sobie życie?	12	32	14	30
o sposobie/dacie, w jakiej miałbyś/miałabyś odebrać sobie życie?	11	29	12	28

Analogiczny wzorzec obserwuje się przy podziale ze względu na poziom pasywnego korzystania z internetu. W grupie o najniższym poziomie pasywnego używania internetu (Q1) myśli typu „lepiej byłoby się nie obudzić” deklaroowało 23% badanych, podczas gdy w grupie o najwyższym poziomie (Q4) – już 47%. Podobne różnice dotyczą pozostałych rodzajów myśli (chęć zachorowania i śmierci, myśli o odebraniu sobie życia, myśli o sposobie i dacie odebrania sobie życia), gdzie odsetki w najwyższym kwartylu pasywnego korzystania są około dwukrotnie wyższe niż w najniższym. Choć wyraźne i konsekwentne różnice od kilkunastu do ponad 30 punktów procentowych pomiędzy skrajnymi kwartylami wskazują na istotny, dodatni związek pomiędzy nasileniem kompulsywnego/pasywnego używania internetu a częstością występowania myśli samobójczych. Warto dodać, że w przypadku kompulsywnego korzystania z internetu współczynniki korelacji przekraczają wartości V Craméra = 0,3–0,4, w przypadku skali pasywnego korzystania z internetu są one nieco mniejsze co do wartości – V Craméra = 0,2–0,3.

Istotny statystycznie związek stwierdzono także pomiędzy poziomem pasywnego korzystania z internetu a częstością wyświetlania się w mediach społecznościowych treści związanych z samobójstwem lub samookaleczeniem ($p < 0,001$; V Craméra = 0,335). Spośród osób o najniższych wynikach pasywnego korzystania z internetu 69% deklaroowało, że takie treści nigdy się im nie wyświetlają, a jedynie 3% wskazywało, że widuje je często lub bardzo często (2% i 1%). W grupie o najwyższym poziomie pasywnego używania internetu odsetek osób nigdy niewidzących takich treści był zdecydowanie niższy (36%), natomiast odsetek badanych deklaruujących częstą lub bardzo częstą ekspozycję wzrósł do 14% (8% „często” i 6% „bardzo często”). Wartość współczynnika V Craméra = 0,335 wskazuje na związek o umiarkowanej sile pomiędzy pasywnym korzystaniem z internetu a częstością ekspozycji na treści suicydalne i dotyczące samookaleczeń.

Tabela 5.5.

Pasywne korzystanie z internetu a częstotliwość ekspozycji na treści związane z samobójstwem lub samookaleczaniem (w %)

			Czy wyświetlają Ci się w mediach społecznościowych treści związane z samobójstwem lub samookaleczaniem?					Ogółem
			Nigdy	Rzadko	Czasami	Często	Bardzo często	
Skala pasywnego korzystania z internetu	Najniższe wyniki pasywnego używania internetu (Q4)	N	310	89	35	10	7	451
		%	69	20	8	2	1	100
	Najwyższe wyniki pasywnego używania internetu (Q4)	N	193	176	93	45	28	535
		%	36	33	17	8	6	100
Ogółem		N	503	265	128	55	35	986
		%	51	27	13	6	3	100



Bardzo wyraźny związek zaobserwowano także pomiędzy kompulsywnym używaniem internetu a częstością wyświetlania treści związanych z samobójstwem lub samookaleczeniem ($p < 0,001$; $V \text{ Craméra} = 0,405$). W grupie osób o najniższych wynikach kompulsywnego używania internetu 69% badanych deklarowało, że nigdy nie widuje tego typu treści, a jedynie 3% wskazywało na ich częste lub bardzo częste wyświetlanie (2% i 1%). W grupie o najwyższych wynikach CIUS odsetek osób nieeksponowanych na takie treści był istotnie niższy (30%), natomiast aż 13% badanych deklarowało, że treści te pojawiają się często lub bardzo często (8% i 5%). Współczynnik $V \text{ Craméra}$ na poziomie 0,405 świadczy o relatywnie silnym związku pomiędzy kompulsywnym korzystaniem z internetu a ekspozycją na treści suicydalne i dotyczące samookaleczeń. Oznacza to, że wraz ze wzrostem nasilenia kompulsywnego używania internetu rośnie prawdopodobieństwo częstego kontaktu z tego rodzaju treściami w mediach społecznościowych.

Podczas interpretacji uzyskanych wyników, wskazujących na istotne związki między kompulsywnym oraz pasywnym korzystaniem z internetu a dobrostanem psychicznym, oceną stanu zdrowia oraz występowaniem myśli samobójczych, konieczne jest zachowanie szczególnej ostrożności. Przede wszystkim należy podkreślić, że zastosowane analizy korelacyjne oraz oparte na testach chi-kwadrat, pozwalają jedynie na identyfikację współwystępowania zjawisk, a nie wskazują ich kierunku przyczynowego. Stwierdzenie, że wyższe nasilenie kompulsywnego czy pasywnego korzystania z internetu współwystępuje z gorszym samopoczuciem czy częstszymi myślami samobójczymi, nie oznacza automatycznie, że to właśnie internet „powoduje” te problemy. Równie prawdopodobny jest scenariusz odwrotny – osoby z już obniżonym nastrojem, zaburzeniami lękowymi lub depresyjnymi mogą w większym stopniu sięgać po internet jako formę regulacji emocji, ucieczki czy redukcji napięcia. Ponadto oba zjawiska mogą być jednocześnie konsekwencją trzecich czynników, takich jak: samotność, przemoc rówieśnicza, trudna sytuacja rodzinna czy wcześniejsze doświadczenia traumatyczne. Z tego względu wyniki należy traktować jako wskazujące na istotne współzależności, a nie jako dowód prostych relacji przyczynowo-skutkowych.

Tabela 5.6.
Kompulsywne korzystanie z internetu a częstotliwość ekspozycji na treści związane z samobójstwem lub samookaleczaniem (w %)

			Czy wyświetlają Ci się w mediach społecznościowych treści związane z samobójstwem lub samookaleczaniem?					Ogółem
			Nigdy	Rzadko	Czasami	Często	Bardzo często	
Kompulsywne korzystanie z internetu (CIUS)	Najniższe wyniki kompulsywnego używania internetu (Q1)	N	312	95	32	10	5	454
		%	69	21	7	2	1	100
	Najwyższe wyniki kompulsywnego używania internetu (Q4)	N	137	149	107	38	24	455
		%	30	33	24	8	5	100
Ogółem		N	449	244	139	48	29	909
		%	49	27	15	5	3	100

Kolejnym ograniczeniem jest najprawdopodobniej przekrojowy charakter badania, oparty na jednorazowym pomiarze wszystkich analizowanych zmiennych. Brak danych longitudinalnych uniemożliwia śledzenie zmian w czasie i określenie, co pojawiło się wcześniej – nasilenie problematycznego korzystania z internetu czy pogorszenie dobrostanu psychicznego.

Ogranicza to możliwość wnioskowania o kierunku wpływu i sprawia, że interpretacja wyników musi pozostać opisowa. Badanie pokazuje, że pewne zjawiska współwystępują w danym momencie, ale nie pozwala stwierdzić, czy jedno z nich jest przyczyną drugiego ani jakie mechanizmy stoją za zaobserwowanymi zależnościami. Istotnym źródłem ograniczeń jest także sposób pomiaru zmiennych, oparty na samoopisowych kwestionariuszach. Dane tego typu są wrażliwe na różne zniekształcenia, takie jak tendencja do prezentowania się w lepszym świetle, niechęć do ujawniania trudnych treści (np. myśli samobójczych), chwilowy nastrój w dniu badania czy ograniczenia pamięci retrospektywnej. Pytania o samopoczucie w ostatnim tygodniu czy myśli samobójcze w ostatnim roku, wymagają od badanych odtwarzania przeżyć z przeszłości, co może prowadzić do niedoszacowania lub przeszacowania ich nasilenia. Choć zastosowane narzędzia (np. skale

kompulsywnego korzystania z internetu) są trafne i rzetelne na poziomie psychometrycznym, zawsze obarczone są pewnym błędem pomiaru, który może wpływać na precyzję oszacowania siły związków między badanymi zmiennymi.

Dodatkowo, przedstawione analizy koncentrują się na związkach pomiędzy dwiema zmiennymi naraz (np. poziomem kompulsywnego korzystania z internetu a oceną poczucia szczęścia), bez jednoczesnej kontroli innych potencjalnie istotnych czynników. Tymczasem na korzystanie z internetu i stan zdrowia psychicznego mogą wpływać liczne zmienne zakłócające, takie jak: wiek, płeć, status społeczno-ekonomiczny, sytuacja rodzinna, poziom wsparcia społecznego, obecność zaburzeń psychicznych, a także doświadczenia przemocy rówieśniczej czy inne formy uzależnień. Brak analiz wielozmiennowych (np. regresji, modeli logistycznych czy modeli strukturalnych) oznacza, że obserwowane zależności mogą być częściowo lub w istotnym stopniu tłumaczone działaniem tych dodatkowych czynników. W konsekwencji siła i charakter związków między korzystaniem z internetu a dobrostanem psychicznym mogą wyglądać inaczej po ich uwzględnieniu.

Na interpretację wyników wpływa również przyjęty sposób operacjonalizacji zmiennych, polegający na podziale natężenia korzystania z internetu na kwartyle. Taka kategoryzacja ułatwia prezentację danych w tabelach i porównywanie skrajnych grup, jednak wiąże się z utratą części informacji zawartych w rozkładzie zmiennej ciągłej. Osoby o bardzo zbliżonych wynikach mogą trafiać do różnych kategorii wyłącznie z powodu arbitralnie przyjętych punktów odcięcia, co wprowadza dodatkowy szum do danych i może prowadzić do zaniżenia lub zawyżenia szacowanych wielkości efektu. Zastosowane podejście jest zatem pewnym uproszczeniem, które należy mieć w pamięci, zwłaszcza przy próbach formułowania bardziej ogólnych wniosków.

Konieczne jest także rozróżnienie pomiędzy istotnością statystyczną a wielkością efektu i znaczeniem praktycznym. Przy odpowiednio licznej próbie nawet relatywnie niewielkie różnice procentowe mogą osiągać poziom istotności statystycznej. W związku z tym interpretacja wyników nie powinna opierać się wyłącznie na wartościach p , ale również na współczynnikach siły związku (np. V Craméra) oraz na ocenie, na ile obserwowane różnice mogą mieć realne znaczenie kliniczne, społeczne czy edukacyjne. W niektórych analizach siła związku mieści się w przedziale od słabej do umiarkowanej, co nie umniejsza znaczenia wyników, ale przypomina, że korzystanie z internetu jest jednym z wielu czynników powiązanych z dobrostanem psychicznym, a nie jedynym czy dominującym determinantem.



Szczególnie ważny jest także etyczny wymiar interpretacji rezultatów, wynikający z wrażliwości analizowanej tematyki. Myśli samobójcze, samouszkodzenia i treści o charakterze suicydalnym w sieci stanowią obszar wymagający wyjątkowej odpowiedzialności języka i wniosków. Zbyt kategoryczne stwierdzenia, sugerujące prosty i bezpośredni związek przyczynowy („internet powoduje myśli samobójcze”), byłyby nieuprawnione wobec zastosowanego projektu badania i użytych metod. Bardziej adekwatne jest mówienie o zwiększonym ryzyku, współwystępowaniu oraz możliwym wzajemnym wzmacnianiu się pewnych zjawisk w obecności innych czynników ryzyka. Interwencje profilaktyczne i programy wsparcia powinny uwzględniać złożoność sytuacji życiowej badanych osób, a więc nie tylko ich sposób korzystania z internetu, lecz także stan zdrowia psychicznego, relacje rodzinne i rówieśnicze, sytuację szkolną i ekonomiczną.

Przedstawione wyniki dostarczają ważnych i spójnych dowodów na współwystępowanie kompulsywnego oraz pasywnego korzystania z internetu z gorszym dobrostanem psychicznym, słabszą oceną stanu zdrowia oraz częstszymi myślami samobójczymi i większą ekspozycją na treści suicydalne. Jednocześnie wiele wskazanych ograniczeń – związanych z charakterem korelacyjno-przekrojowym badania, samoopisową naturą pomiaru, brakiem kontroli zmiennych zakłócających, kategoryzacją zmiennych ciągłych, relacją między istotnością statystyczną a znaczeniem praktycznym oraz ograniczoną reprezentatywnością próby – wymaga, aby formułowane wnioski miały charakter ostrożny i zniuansowany. Wyniki te należy traktować jako ważny punkt wyjścia do dalszych badań, w szczególności podłużnych i wieloczynnikowych, oraz jako przesłankę do rozwoju działań profilaktycznych, uwzględniających zarówno korzystanie z internetu, jak i szerszy kontekst funkcjonowania psychicznego i społecznego młodych osób.

Aktywni offline są też aktywni online

Bardzo często wskazuje się, że młodzi ludzie „uciekają” z aktywnością do sieci, bądź bardzo różnią się swoimi sposobami funkcjonowania online. Nie negując, że tak się w pewnym stopniu dzieje, postanowiliśmy sprawdzić, jak powiązane jest zaangażowanie w cały zestaw różnego rodzaju aktywności online i offline. W tym celu sporządzono z aktywności online szczegółowo przedstawionych w rozdziale trzecim (tabele 3.1. i 3.2.) generalny wskaźnik ukazujący bogactwo i częstość podejmowania aktywności w internecie. Jednocześnie w naszej skali ON-OFF badane osoby zaznaczały, jak często podejmują zdefiniowane aktywności offline. Warto zwrócić uwagę, że na etapie konstrukcji narzędzia tam, gdzie było to możliwe, poszczególne aktywności online połączono w pary z odpowiadającymi im treściowo itemami odnoszącymi się do funkcjonowania offline. Przykładowo: Czytałem/am prasę, oglądałem/am wiadomości telewizyjne, słuchałem/am radia, aby być na bieżąco (offline); Czytałem/am artykuły, blogi i materiały dostępne w sieci (online).

Ogólna częstotliwość podejmowania zestawu aktywności online i offline koreluje w całej próbie (siódme klasy SP i trzecie klasy PP) bardzo wysoko. Współczynnik korelacji wynosił $r = 0.81$; $p < 0,001$). Można zatem stwierdzić, że aktywność młodzieży w obydwu wymiarach rzeczywistości pozostaje w dużej spójności. Uczniowie aktywni w tradycyjny sposób byli także aktywni online. Tę spójność można jeszcze lepiej zobaczyć zestawiając wybrane indywidualne aktywności i ich podejmowanie offline i online. Prawie połowa młodych osób, które regularnie przez cały rok odgrywały tradycyjne role liderские (np. przewodniczącego klasy) z różną regularnością podejmowały się podobnych ról online (np. moderatora forum). W przypadku osób niepodjmujących się takich funkcji tradycyjnie, online pełniła je jedynie co piąta osoba. Zatem ci, którzy dążą do odgrywania takich ról, wykonują to często w obydwu kontekstach.

Prawie 45% młodych ludzi angażujących się regularnie w tradycyjne zbiórki bądź wolontariat robiło to też regularnie online. Wskaźnik robiących to nieregularnie w internecie wśród aktywnych online wynosił ponad 16%. W przypadku osób niezaangażowanych w tradycyjny wolontariat, w sieci podejmowało takie działania często jedynie mniej niż 1%, a nieregularnie około 2%. Sugeruje to, że ci którzy z różnych powodów mają motywację do podejmowania działań charytatywnych, czy wolontariackich robią to zarówno online, jak i offline. Prawie 61% często regularnie szukających informacji w papierowych książkach, czasopiśmie i encyklopediach lub uczestniczących w wykładach, prelekcjach oraz spotkaniach popularnonaukowych robiła to także online, oglądając podcasty czy szukając informacji w multimedialnych zasobach internetowych. Wśród tych, którzy nie robili tego często w sposób tradycyjny jedynie około 12% badanych robiło to online. Można to interpretować tak, że zainteresowanie określonymi treściami stanowi motywację do ich poszukiwania bez względu na to, czy w grę wchodzi źródła tradycyjne, czy offline.

Podsumowując, zarówno ogólne wskaźniki aktywności online, jak i poszczególne „bliźniacze” aktywności nakładają się, jeśli idzie o ich podejmowanie online i offline. Ogólnie aktywni offline, jak i aktywni w zakresie poszczególnych działań mają tendencję do bycia zaangażowanymi, ale poziom spójności tego zaangażowania w dwóch środowiskach bywa różny. Zawsze jednak mocno się on nakłada w obszarze tradycyjnego środowiska i internetu.

Według wyników naszych badań internet jawi się więc bardziej jako środowisko przejawiania się określonych aktywności, a nie – jak to często jest potocznie postrzegane – jako ich przyczyna. Mamy zatem do czynienia z młodymi ludźmi, którzy ze względu na oddziaływanie wielu czynników, mają motywację do podejmowania określonych działań i zwykle realizują je zarówno offline, jak i online.

Czas online a wskaźniki zdrowia psychicznego i inne istotne zmienne – to nie takie proste

• • • • •

W naszych analizach dotyczących próby, złożonej łącznie z młodych ludzi z klas siódmych szkół podstawowych oraz trzecich szkół ponadpodstawowych, skoncentrowaliśmy się na tym, jak czas online w dni powszednie i weekendowe powiązany jest z wybranymi wskaźnikami zdrowia psychicznego i innymi ważnymi zmiennymi związanymi z funkcjonowaniem młodych ludzi. Do tego raportu wybraliśmy interesujące korelacje, które przeczą wielu powszechnie powtarzanym „prawdom” na temat funkcjonowania młodych ludzi zarówno online, jak i offline. Przedstawiamy je niżej, z krótkim omówieniem.

- Czas używania internetu zarówno w dni szkolne, jak i weekendowe ma niewiele wspólnego z bogactwem jego wykorzystania. Wykazaliśmy – co prawda – istotne statystycznie dodatnie korelacje między czasem a zaangażowaniem w paletę dwudziestu czterech aktywności online, ale są one bardzo niskie (sporo poniżej 0,1). Oznacza to, że wśród długo i krótko korzystających jest wielu, których korzystanie jest bardzo bogate i wielu takich, których korzystanie jest bardzo mało zróżnicowane.
- Podobnie niskie (poniżej 0,2, większość na poziomie 0,1) są korelacje pomiędzy zaangażowaniem w działania ryzykowne online (jako odbiorca, oglądający szkodliwe treści; uczestnik, doświadczających szkodliwych kontaktów online i aktor, podejmujący sam ryzykowne działania). Oznacza to, że ani długie, ani krótkie korzystanie nie może być traktowane jako wskaźnik braku lub doświadczania zachowań ryzykownych w internecie. Wielu uczniów korzystających długo doświadcza mało ryzyk, a korzystających długo – wiele.

- Częstość angażowania się w aktywności tradycyjne, co może być zaskoczeniem, nie była w ogóle skorelowana z czasem używania internetu w dni weekendowe. Ponadto, korelacja z używaniem w dni powszednie była istotna, ale bardzo niska (sporo poniżej 0,1). Zatem można stwierdzić, że to, czy czas używania internetu będzie powiązany z bogactwem i częstością podejmowania różnych aktywności offline, ma charakter bardzo indywidualny - nie wskazuje na jakiś uniwersalny wzór, np. taki, że ci co długo funkcjonują online są zawsze znacząco mniej aktywni offline.

Generalnie możemy zaobserwować niskie korelacje (zwykle nieco wyższe w przypadku dni nauki szkolnej) czasu korzystania z internetu i negatywnych wskaźników zdrowia psychicznego. Wartość tych korelacji oznacza, że długie używanie sieci wcale nie musi współwystępować z problemami zdrowia psychicznego. Interpretując te dane należy pamiętać, że są to wyniki badań przekrojowych (korelacyjnych), i trudno jednoznacznie określić, co leży u podłoża współwystępowania. Przykładowo dłuższe używanie może być przyczyną (jedną z wielu) fobii społecznej, ale może być – i prawdopodobnie jest także tak – że młodzi ludzie cierpiący na fobię społeczną „uciekają” w kontakty online. Generalnie, powiązanie czasu online z doświadczanymi problemami zdrowia psychicznego jest niewielkie, lecz w spójny sposób dodatnie (dłuższy czas – większe problemy). Warto zatem poszukiwać czynników pośredniczących i modyfikujących (ryzyka i ochronne) żeby lepiej poznać te zależności, nie nadużywając jednak powszechnie przyjmowanego podejścia, że dłuższe używanie internetu prowadzi, jako reguła, do pojawienia się zaburzeń zdrowia psychicznego.

Tabela 5.6.

Kompulsywne korzystanie z internetu a częstość ekspozycji na treści związane z samobójstwem lub samookaleczaniem (w %)

		Czas w dzień nauki szkolnej	Czas w dzień weekendowy
Ogólna samotność życiowa	r	,143**	,085**
	p	<,001	,002
Lęk separacyjny	r	,109**	,028
	p	<,001	,324
Zaburzenia lękowe uogólnione	r	,089**	,020
	p	<,001	,470
Lęk paniczny	r	,137**	,068*
	p	<,001	,015
Fobia społeczna	r	,139**	,128**
	p	<,001	<,001
Zaburzenia obsesyjno-kompulsywne	r	,079**	,052
	p	,002	,064
Zaburzenia depresyjne	r	,202**	,116**
	p	<,001	<,001
Wskaźnik ogólny zaburzeń lękowych (suma)	r	,143**	,081**
	p	<,001	,004

Bibliografia

Cai, Z., Mao, P., Wang, Z., Wang, D., He, J., & Fan, X. (2023). Associations between problematic internet use and mental health outcomes of students: A meta-analytic review. *Adolescent Research Review*, 8(1), 45–62. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00201-9>

Carnevale, F. A. (2020). A “thick” conception of children’s voices: A hermeneutical framework for childhood research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406920933767>



Rekomendacje



Rekomendacje zespołu badawczego

• • • • •

Współczesna młodzież funkcjonuje w środowisku silnie nasyconym technologią cyfrową, co przekłada się na jej codzienne doświadczenia, relacje społeczne oraz dobrostan psychiczny. Jednocześnie sposoby funkcjonowania młodzieży offline przekładają się na wzory korzystania z internetu. Współzależność jest zatem dwukierunkowa, a nie jednokierunkowa, jak czasami jest to w uproszczony sposób rozumiane.

Badacze coraz częściej odkrywają, że nie tyle czas spędzany online, co sposób i cel korzystania z internetu są ważne w kontekście zdrowia psychicznego nastolatków (Odgers i Jensen, 2020). W tym zakresie szczególnie istotne staje się rozpoznanie wzorców aktywności cyfrowej młodych ludzi oraz ich powiązań z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi dobrostan psychiczny. W prezentowanym rozdziale wyodrębniamy obszary wymagające interwencji i wychodzimy naprzeciw tym potrzebom, proponując działania, które powinny być realizowane na różnych poziomach i przez różne podmioty.

Ważnym aspektem niniejszego raportu jest również prezentacja naszych ustaleń na tle nietrafnych, a często wręcz fałszywych przekonań, dotyczących funkcjonowania współczesnych nastolatków w przestrzeni internetu. Nie będziemy przecież w stanie wspierać młodych ludzi, jeśli nasza wiedza o ich codzienności będzie opierać się na wyobrażeniach dorosłych, które są nieadekwatne do rzeczywistości. Proponowane rekomendacje mogą stanowić nie tylko zbiór dobrych praktyk dla rodziców i nauczycieli, lecz również podstawę do projektowania działań profilaktycznych, edukacyjnych i wspierających na terenie szkół, na poziomie lokalnym oraz do opracowania szerszej strategii polityki edukacyjnej i zdrowotnej.



Rekomendacje z obszaru wspierania higieny cyfrowej i umiejętności cyfrowych

• • • • •

1 Edukacja młodzieży - uznanie roli odbiorcy jako współtwórcy obiegu treści

Warto wzmocniać świadomość uczniów, że ich działania w internecie współtworzą tę przestrzeń – odbiorca treści internetowych nie jest tylko biernym konsumentem, lecz także podmiotem współtworzącym obieg informacyjny. Jego mikrozachowania (kliknięcie, komentarz, udostępnienie, zatrzymanie uwagi) stanowią sygnały jakości dla systemów rekomendacyjnych i wpływają na normatywizację wzorców, ale przede wszystkim na doświadczenia innych ludzi. W szkołach należy wprowadzić zasady higieny informacyjnej i pracę na przykładach symulujących skutki różnych reakcji odbiorców, co pozwoli uczniom przeanalizować procesy, w których biorą udział a nauczycielom uniknąć moralizatorstwa i urealnić proces nauczania. Warto szerzej włączyć perspektywę odbiorcy-współtwórcy do polityk publicznych oraz do programów profilaktycznych. Oznacza to również zmianę języka i praktyk edukacyjnych w kierunku budowania świadomości użytkownika, dotyczącej jego sprawczości oraz możliwości ograniczania działań o negatywnych konsekwencjach (np. powstrzymanie udostępnień szkodliwych materiałów, wyrażania swoich opinii na temat negatywnych/ szkodliwych treści bez wzmocniania linków źródłowych, korzystania z wyciszania i blokowania użytkowników, raportowania naruszeń w mediach społecznościowych).



2 Wspieranie właściwych postaw i wartości – kształtowanie etyki uczestnictwa w sieci: empatia, asertywność i odpowiedzialność za słowo

Wspieranie właściwych postaw w internecie oznacza, że obok kształcenia umiejętności cyfrowych uczymy też empatii, asertywności, odwagi cywilnej i odpowiedzialności za słowa. **Chodzi o to, by młodzi użytkownicy urządzeń ekranowych rozumieli, że każdy użytkownik internetu współtworzy obieg treści** (nie warto lajkować ani udostępniać materiałów krzywdzących, a przed publikacją dobrze jest zadać sobie proste pytanie, czy to, co wrzucam, nie rani innych i czy jest naprawdę potrzebne). Ważna jest również umiejętność wyrażenia asertywnego „nie” wobec presji pokazywania wizerunku czy wymuszonych udostępnień. Równocześnie trzeba wzmocniać „odwagę świadka” – dawać jasne, proste instrukcje, jak reagować na krzywdę i gdzie ją zgłaszać. Tak rozumiana edukacja przyniesie wymierne efekty – ograniczy wzmocnianie nadawców szkodliwych treści oraz obniży temperaturę sporów w internecie. W szkołach i w instytucjach pojawiają się czytelne procedury, co przyspieszy pomoc i odciąży kadrę, a konflikty częściej zakończą się naprawą szkody – usunięciem treści, sprostowaniem, adekwatnymi przeprosinami – zamiast eskalacją. W szerszej perspektywie wrośnie dobrostan i poczucie sprawczości młodych osób, spadnie liczba incydentów



wysokiego ryzyka, a kompetencje prospołeczne przełożą się na lepszą współpracę w klasie, bardziej przyjazną atmosferę oraz pozytywne postawy obywatelskie – zarówno online, jak i offline. To inwestycja w kulturę odpowiedzialności i zaufania, która realnie poprawi codzienne doświadczenia we wszystkich kontekstach.

3 Wzmacnianie przekazu dotyczącego pozytywnego potencjału wykorzystania technologii cyfrowych

Komunikaty o cyberzagrożeniach nie powinny przysłaniać korzyści płynących z technologii cyfrowych. Jednostronne „straszenie” zniechęca do mówienia o problemach i osłabia poczucie wpływu.

W dyskursie o wpływie internetu na życie człowieka potrzebujemy równowagi: internet – poza tym, że może być miejscem doświadczania cyberprzemocy, mowy nienawiści, pornografii czy patotrześci – może być i wielokrotnie jest – miejscem nauki, nawiązywania relacji, rozwijania zainteresowań czy działań obywatelskich. W praktyce rekomendacja ta oznacza odejście od tonu alarmowego na rzecz spokojnej edukacji opartej na faktach, łączenie tematu bezpieczeństwa z przykładami wartościowych aktywności oraz wzmacnianie dorosłych w prowadzeniu dialogu na temat narzędzi cyfrowych i ich używania. W tym kontekście warto tworzyć przestrzeń do tego, aby młodzi użytkownicy internetu byli współautorami wartościowych treści i promotorami dobrych praktyk. Działania powinny być dopasowane do rzeczywistych sytuacji i oceniane nie tylko wskaźnikami liczbowymi, lecz także tym, czy rośnie poczucie wpływu, znajomość procedur i gotowość do szukania pomocy. Ważna jest współpraca z lokalnymi instytucjami – szkołami, bibliotekami czy domami kultury – które oferują bezpieczne przestrzenie i wsparcie mentorskie. Dzięki temu internet byłby postrzegany jako zasób, rosłaby gotowość do wczesnego szukania pomocy, poprawiła się higiena cyfrowa, spadła liczba poważnych incydentów, a udział w konstruktywnych działaniach online wzrósł. Równocześnie badacze

internetu w Polsce powinni częściej opisywać dobre, pozytywne korzystanie z zasobów sieci; wtedy powstaną raporty, publikacje i książki pokazujące sprawdzone wzory używania internetu. Dzięki takiemu podejściu internet mógłby być postrzegany jako kreatywne narzędzie i środowisko funkcjonowania dzieci i młodzieży w Polsce, a korzystanie z zasobów sieci mogłoby być jakościowo lepsze.

4 Odejście od narracji „wszyscy młodzi są ciągle online” na rzecz rozumienia zróżnicowanych praktyk korzystania z internetu

Istotny odsetek młodzieży pozostającej poza intensywnym korzystaniem z mediów społecznościowych to sygnał, by unikać stereotypizacji młodych użytkowników. Narracje edukacyjne i profilaktyczne nie mogą zakładać, że „wszyscy młodzi są ciągle online”. **Trzeba uwzględnić grupy, które korzystają z internetu sporadycznie lub wybierają inne formy aktywności – i również je wspierać w rozwijaniu kompetencji cyfrowych.** Uogólnienie „wszyscy młodzi są ciągle online” zaciemnia realny obraz zróżnicowanych praktyk i prowadzi do nie trafionych interwencji. Pomija uczniów korzystających okazjonalnie, tych z ograniczonym dostępem lub świadomie wybierających inne formy aktywności, a także wzmacnia presję bycia stale obecnym w sieci. Wdrożenie tej rekomendacji przyczyniłoby się do lepszego dopasowania edukacji cyfrowej i psychoedukacji dzieci i młodzieży w szkołach, podniesienia bezpieczeństwa cyfrowego i poziomu higieny cyfrowej, a środki finansowe przeznaczone na profilaktykę zaburzeń cyfrowych wydawane byłyby rozsądniej (na podstawie realnych wzorów korzystania z zasobów sieci).



Rekomendacje

Rekomendacje z obszaru wspierania higieny cyfrowej i umiejętności cyfrowych

5 Odejscie od polityki bezwzględnych zakazów do mądrego zarządzania nowymi technologiami w szkole/klasie

Szkolne zakazy dotyczące używania smartfonów na terenie szkoły bardzo często są polityką pozorną: nie uczą samoregulacji, nie uwzględniają zróżnicowania rozwojowego i sposobów używania narzędzi cyfrowych przez uczniów w różnym wieku (inaczej narzędzi cyfrowych używa uczeń trzeciej i ósmej klasy szkoły podstawowej), a w praktyce prowadzą do obchodzenia przepisów i przerzucenia ciężaru kontroli na nauczycieli. **Z perspektywy wychowawczej ważniejsza od samej eliminacji bodźca jest nauka mądrego użytkowania, rozpoznawania ryzyk, świadomego wyboru i ponoszenia konsekwencji niewłaściwego korzystania z cyfrowych narzędzi ekranowych.** Innymi słowy – szkolne zakazy używania smartfonów nie będą budować wysokich kompetencji cyfrowych uczniów. To, co może wspierać młodego użytkownika w kreatywnym korzystaniu z zasobów sieci, to spójne zarządzanie nowymi technologiami przez całą społeczność uczniów, dopasowane do realiów szkoły. Ramy korzystania z technologii powinny być współtworzone z uczniami i z rodzicami, tak by stały się wspólnym kontraktem, a nie regulaminem „przeciw komuś”. Oznacza to: zróżnicowanie zasad według etapu edukacyjnego (inne oczekiwania wobec klas młodszych i starszych), jasność celu (po co i kiedy włączamy narzędzia), przewidywalność i proporcjonalność konsekwencji (priorytet dla działań naprawczych zamiast sankcji karnych) oraz cykliczną ewaluację i korekty. Współtworzenie zwiększa legitymizację zasad, a tym samym ich przestrzeganie – ciężar egzekwowania nie spada wyłącznie na nauczyciela, lecz rozkłada się na całą społeczność szkolną. Warto dodać, że to, czego nie da się ustalić na poziomie szkoły, można starać się wprowadzić w życie na poziomie klasy. Wdrożenie tej rekomendacji może prowadzić do szerszego włączenia narzędzi technologicznych do uczenia metodą projektów. Uczniowie mogą w zespołach rozpoznawać potrzeby osób spoza szkoły (np. seniorów czy osób z niepełnosprawnościami) i przygotowywać dla nich proste, praktyczne

rozwiązania, oparte również na narzędziach cyfrowych. Dzięki temu mają szansę rozwinąć się: planowanie, współpraca i empatia oraz same kompetencje cyfrowe „w praktyce” – np. bezpieczne obchodzenie się z danymi, krytyczne myślenie i tworzenie treści dostępnych dla różnych odbiorców. Technologia przestanie być przedmiotem zakazów, a stanie się narzędziem rozwiązywania realnych problemów, co w naturalny sposób podniesie motywację uczniów i ułatwi przestrzeganie wspólnie ustalonych zasad.

6 Odejscie od prostych wskaźników „czasu online” na rzecz jakości i celów aktywności

Wyniki przeprowadzonych badań jasno wskazują, że sam czas spędzany w sieci, mierzony za pomocą liczby godzin, jest wskaźnikiem ograniczonym – nie przekłada się jednoznacznie na dobrostan nastolatków. Edukacja medialna powinna więc skupiać się na refleksji nad celami i konsekwencjami konkretnych działań (np. wyjaśniać różnicę między bierną konsumpcją treści cyfrowych a ich tworzeniem lub uczestnictwem w inicjatywach społecznych). Warto wspierać młodzież w przechodzeniu od konsumpcji treści internetowych do własnej twórczości i zaangażowania obywatelskiego online. Zebrane dane wskazują, że aktywności twórcze, obywatelskie i prospołeczne są rzadkie w obu grupach wiekowych (regularnie podejmuje je zaledwie kilka procent młodych ludzi). Programy edukacji medialnej powinny zatem łączyć się z edukacją obywatelską i aktywnie promować i wspierać te formy aktywności, np. przez projekty uczniowskie, współtworzenie treści czy udział w akcjach społecznych online. Niskie wskaźniki udziału w protestach, inicjatywach społecznych czy moderowaniu grup wskazują, że młodzi ludzie rzadko korzystają z internetu jako przestrzeni działania społecznego. **W działaniach edukacyjnych warto więc integrować kompetencje cyfrowe z edukacją obywatelską, np. przez projekty angażujące młodzież w realne inicjatywy społeczne online.**



Rekomendacje

Rekomendacje z obszaru wspierania higieny cyfrowej i umiejętności cyfrowych

7 Wspieranie inicjatyw zachęcających młodzież do bycia aktywnym społecznie (online i offline)

Trwałe zaangażowanie młodych osób nie bierze się z samego „bycia online”, lecz z doświadczenia, że w realnym świecie mogą działać i zmieniać coś na lepsze. Dlatego **szkoła i lokalni partnerzy powinni tworzyć przestrzeń do prospołecznych zachowań offline – wolontariat klasowy, akcje sąsiedzkie, pomoc seniorom, współpracę z instytucjami**. W takiej sytuacji istnieje duże prawdopodobieństwo, że wzory realnych zachowań zostaną powielone w świecie wirtualnym: w sposobie prowadzenia profili, moderowania dyskusji, organizowania wydarzeń czy informowania społeczności. Uwzględnienie tej rekomendacji może przyczynić się do zapewnienia mądrego mentoringu dorosłych oraz jasnych, bezpiecznych ram prawnych i etycznych (np. zgody na wizerunek, reagowanie na hejt), a także do traktowania internetu jako narzędzia wspierającego działania – do ogłoszeń, rekrutacji wolontariuszy, dokumentowania postępów i pokazywania efektów. Dzięki realnym inicjatywom młodzi rozwiną planowanie, współpracę, odpowiedzialność i komunikację, a następnie przeniosą te umiejętności do sieci, co wzmocni prospołeczne zachowania także online. W efekcie wrośnie widoczność i wiarygodność młodzieżowych inicjatyw, zwiększy się zaufanie w społeczności lokalnej, a młodzi zbudują trwałe nawyki obywatelskie łączące świat offline i online.

8 Różnicowanie działań profilaktycznych i edukacyjnych ze względu na wiek i płeć

Wyniki przeprowadzonych badań ujawniają wyraźne różnice: młodszy uczniowie dominują w aktywnościach rozrywkowych i komunikacyjnych, starsi częściej sięgają po treści edukacyjne. Dziewczęta z kolei korzystają z mediów intensywniej relacyjnie. Z tego powodu **programy profilaktyczne i edukacyjne powinny być dostosowane do potrzeb rozwojowych i motywacji poszczególnych grup, przy jednoczesnym unikaniu utrwalania stereotypów płciowych**. W przypadku młodszych uczniów priorytetem są podstawy bezpieczeństwa i higieny cyfrowej w formie zabawy oraz jasne nawyki (prywatność, hasła, rozsądne dzielenie się treściami, reagowanie na zaczepki), a także wspólnie z rodzicami wspieranie komunikacji rówieśniczej i regulacji czasu ekranowego. U młodzieży starszej większy nacisk warto położyć na krytyczne myślenie, weryfikację informacji, zrozumienie algorytmów i śladu danych, prawo do wizerunku, etykę publikowania, świadome budowanie reputacji oraz wykorzystanie narzędzi cyfrowych do nauki, twórczości i działań społecznych. Wdrożenie tej rekomendacji może przyczynić się do trafniejszego i bezpieczniejszego wsparcia uczniów w procesie rozwiązywania ich problemów życiowych, czy zwiększenia efektywności programów profilaktycznych.



Rekomendacje

Rekomendacje z obszaru wspierania higieny cyfrowej i umiejętności cyfrowych

9 Podniesienie minimalnego wieku użytkowników mediów społecznościowych i stopniowany dostęp do funkcji

Z prowadzonych badań wynika, że zdecydowana większość uczniów biorących w nich udział, to osoby bardzo często korzystające z mediów społecznościowych. Bardzo często użytkownicy mediów społecznościowych właśnie na tych platformach mają dostęp do informacji związanych z samookaleczaniem czy samobójstwami, choć sami tych informacji nie wyszukują. Mając na uwadze liczne zachowania ryzykowne, będące udziałem polskich nastolatków, **rekomenduje się podniesienie minimalnego wieku pełnego dostępu do mediów społecznościowych do 15–16 roku życia.** Podniesienie minimalnego wieku pełnego dostępu do mediów społecznościowych jest ważne, bo zderza dwie dynamiki: dojrzewanie młodszych nastolatków i architekturę samych platform. Media społecznościowe są projektowane tak, by maksymalizować zaangażowanie – oparte na natychmiastowych wzmocnieniach, personalizacji i nieustannych bodźcach. W efekcie młodzi użytkownicy łatwo wpadają w pętle powiadomień i porównań, a nie mają jeszcze dojrzałych narzędzi, by temu przeciwdziałać. To, dlatego **dzieci i młodzi nastolatki najczęściej „nie radzą sobie” nie z samą technologią, lecz z jej społeczno-emocjonalnym ciężarem i ekonomią uwagi:** trudnością w regulowaniu czasu i impulsów, słabą orientacją w prywatności i domyślnie publicznych ustawieniach, podatnością na presję rówieśniczą, dezinformację oraz szkodliwe treści. Brakuje im też kompetencji reagowania na przemoc cyfrową i świadomości konsekwencji publikacji wizerunku, a konsekwencją bywa pogorszony sen, koncentracja i dobrostan.



Rekomendacje

Rekomendacje z obszaru wspierania higieny cyfrowej i umiejętności cyfrowych

Rekomendacje z obszaru zdrowia psychicznego i zapobiegania zachowaniom samobójczym

• • • • •

1 Praca na zasobach

Wyniki przeprowadzonego badania wskazują, że większość badanych uczniów oceniła swoje samopoczucie w dniu udziału w badaniu oraz poczucie szczęścia w tygodniu poprzedzającym badanie jako pozytywne. Te zasoby psychiczne młodzieży mogą stanowić punkt wyjścia do dalszego wzmacniania ich dobrostanu.

Należy promować narrację równoważącą trudności i zasoby młodzieży, aby przeciwdziałać stygmatyzacji i skupianiu się jedynie na problemach doświadczanych przez przedstawicieli tej grupy. **Wspieranie rozwoju młodzieży i troska o jej dobrostan powinna obejmować nie tylko eliminację problemów, lecz także rozpoznawanie i wzmacnianie jej mocnych stron.**

2 Dopasowanie profilaktyki problemów w obszarze zdrowia psychicznego do wieku, płci i typu szkoły

Przeprowadzone badania wykazały, że starsi uczniowie oraz dziewczęta są grupami szczególnie narażonymi na doświadczanie kryzysu psychicznego. W związku z tym, warto organizować warsztaty i grupy wsparcia, zwłaszcza dla starszych uczniów i dziewcząt, aby wzmacniać ich kompetencje emocjonalne i przeciwdziałać izolacji. Podczas organizacji działań profilaktycznych należy też uwzględnić typ szkoły średniej. Wśród uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych, uczniowie liceów są grupą wymagającą szczególnego wsparcia. Z reguły doświadczają oni więcej objawów lękowych i depresyjnych niż uczniowie innych typów szkół ponadpodstawowych.

3 Edukacja uczniów w zakresie rozpoznawania kryzysu emocjonalnego i suicydalnego oraz adekwatnego reagowania w takiej sytuacji

Badania wykazały, że uczniowie często nie tylko wiedzą o kryzysie samobójczym kolegi lub koleżanki, ale także o próbie samobójczej.

Co więcej, spora część młodzieży w swoim życiu wspierała już rówieśnika przeżywającego kryzys suicydalny. W związku z tym, bardzo istotne jest upowszechnianie wiedzy na temat wsparcia rówieśniczego. Należy stworzyć odpowiedni język i sposób przekazu treści dotyczących zachowań samobójczych, tak aby były one bezpieczne dla młodzieży.

4 Podnoszenie kompetencji nauczycieli i innych specjalistów pracujących z młodzieżą w zakresie rozpoznawania i reagowania na kryzys samobójczy uczniów

Warto w tym przypadku wykorzystać stworzone w ramach Krajowego Programu Zapobiegania Zachowaniom Samobójczym **standardy i rekomendacje dla nauczycieli z zakresu wsparcia ucznia z myślami samobójczymi, po próbie samobójczej, a także w żałobie po samobójczej śmierci bliskiego**. Materiały są dostępne bezpłatnie do pobrania na oficjalnej stronie Krajowego Programu Zapobiegania Zachowaniom Samobójczym www.zapobiegajmysamobojstwom.pl

5 Rozwijanie kompetencji rodziców i opiekunów młodzieży

Należy wzmacniać wiedzę i kompetencje, które pomogą rodzicom i opiekunom wspierać ich nastoletnie dzieci. Wyjątkowo istotne w tym kontekście będą: umiejętność rozpoznawania i reagowania na kryzys psychiczny oraz suicydalny, znajomość podstaw higieny cyfrowej, przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej, wiedza o współczesnych zachowaniach ryzykownych, w tym wyzwaniach internetowych oraz umiejętność reagowania na nie, a także rozwijanie wiedzy dotyczącej wsparcia w systemie edukacyjnym oraz w ochronie zdrowia. Warto zwracać uwagę również na pozytywne aspekty zastosowania narzędzi nowych technologii w życiu codziennym, jak również w edukacji.

Do tego celu warto wykorzystać szkolne spotkania z rodzicami i część czasu poświęcić na edukację rodziców w najważniejszych obszarach (pierwsza pomoc emocjonalna, higiena cyfrowa, przemoc rówieśnicza itd.). Warto także zapewnić rodzicom i opiekunom dostęp do wysokiej jakości materiałów edukacyjnych oraz informacji dotyczących możliwości uzyskania bezpłatnego wsparcia w kryzysie psychicznym. Można w tym celu wykorzystać strony internetowe szkół lub stworzyć stosowne zakładki w dzienniku elektronicznym.



Rekomendacje

Rekomendacje z obszaru zdrowia psychicznego i zapobiegania zachowaniom samobójczym

6 Prowadzenie działań profilaktycznych w obszarach przeciwdziałania przemocy rówieśniczej, zażywania substancji psychoaktywnych oraz nadużywania technologii cyfrowych

Dane uzyskane w badaniach wskazują, że **problemy takie jak przemoc rówieśnicza, używanie substancji psychoaktywnych i nadużywanie technologii cyfrowych są cały czas istotne wśród nastolatków**. W związku z tym należy upewniać się, że szkoły stosują certyfikowane programy profilaktyczne, przez co zapewniają młodzieży najskuteczniejsze wsparcie.

Wyniki badania pokazują, że wielu uczniów doświadcza odrzucenia przez rówieśników i nie ma bliskiego przyjaciela/przyjaciółki. Należy zatem wzmacniać rolę szkoły jako miejsca tworzenia i pielęgnacji więzi między uczniami. Integrowanie zespołów klasowych oraz stwarzanie warunków do tworzenia się wspólnoty mogą być ważnymi narzędziami profilaktycznymi w zakresie zdrowia psychicznego.



7 Prowadzenie profilaktyki zdrowia psychicznego również w środowisku cyfrowym

Wsparcie psychiczne oraz edukacja młodych osób powinny uwzględniać przestrzeń cyfrową, która stanowi dla nich naturalne środowisko funkcjonowania, przez co działania realizowane online mają potencjał szerokiego oddziaływania.

Ponadto, w przypadku młodzieży zmagającej się z lękiem społecznym czy objawami depresji, kontakty online mogą pełnić funkcję bezpiecznego kanału ekspresji i relacji. Warto zatem rozwijać moderowane społeczności internetowe, grupy wsparcia oraz kampanie edukacyjne online, które wzmacniają poczucie bezpieczeństwa i wspólnoty.

Badania wskazują na złożone powiązania między dobrostanem młodzieży a korzystaniem z internetu. Z tego powodu skuteczna profilaktyka zdrowia psychicznego mogłaby skorzystać na połączeniu edukacji zdrowotnej z edukacją medialną. Złożone powiązania między korzystaniem z internetu a kondycją psychiczną młodzieży wskazują na potrzebę współpracy interdyscyplinarnej – nauczycieli, pedagogów, psychologów i rodziców. Podczas rozwijania kompetencji cyfrowych, programy wsparcia powinny rozwijać jednocześnie ich wiedzę z zakresu dbałości o zdrowie, umożliwiając młodym ludziom bezpieczne i świadome funkcjonowanie w świecie online i offline.

8 Upowszechnianie informacji na temat ogólnodostępnej, specjalistycznej oferty pomocy dla dzieci i młodzieży

Należy informować na bieżąco rodziców, dzieci i nauczycieli o najbliższych miejscach, w których mogą otrzymać bezpłatną pomoc. W upowszechnianiu takich informacji wśród uczniów pomocne mogą być plakaty pomocowe umieszczone na szkolnych korytarzach i w miejscach publicznych uczęszczanych przez młodzież (np. w galeriach handlowych, w skateparkach) oraz kampanie internetowe w mediach społecznościowych. W przypadku rodziców, przydatne mogą okazać się dzienniki elektroniczne z odpowiednio przygotowaną zakładką. Natomiast nauczyciele podstawowe informacje znajdują w standardach i rekomendacjach, stworzonych w ramach Krajowego Programu Zapobiegania Zachowaniom Samobójczym.

Rekomendacje

Rekomendacje z obszaru zdrowia psychicznego i zapobiegania zachowaniom samobójczym

9 Nowe regulacje w mediach społecznościowych

Wyjątkowo ważne w tym kontekście jest rozpoczęcie prac nad ograniczeniem działania algorytmów w zakresie treści suicydalnych. Przeprowadzone badania wykazały, że znaczna część młodzieży, która ma za sobą próbę samobójczą lub mierzyła się z myślami samobójczymi, jest odbiorcą treści suicydalnych, pomimo że nie wyszukuje ich specjalnie. Wyświetlanie się takich treści osobie, która mierzy się z kryzysem samobójczym, może znacząco pogorszyć jej stan psychiczny. Konieczna jest zatem współpraca z przedstawicielami firm prowadzących media społecznościowe. Firmy te powinny zadbać o prawidłowe interwencje w przypadku użytkowników publikujących treści, w których zgłaszają oni myśli lub plany samobójcze, tak aby można było udzielić im adekwatnej pomocy.

Dodatkowo, należy opracować treści niosące wsparcie i informację o źródłach profesjonalnej pomocy, które wyświetlałyby się użytkownikom mediów społecznościowych, doświadczającym kryzysu suicydalnego.

10 Perspektywa przyszłych badań: badania jakościowe

W toku dalszych badań problemowych warto pogłębić analizę wątków wyodrębnionych na podstawie niniejszego badania ilościowego poprzez zastosowanie metod jakościowych. Na przykład, **przeprowadzone badania wykazały znaczące różnice w obszarze dobrostanu psychicznego, a także zachowań samobójczych pomiędzy chłopcami a dziewczętami**. Dziewczęta deklarowały wyższe nasilenie objawów depresyjnych, lękowych oraz kryzysu suicydalnego. Nie można jednak wykluczyć niedoszacowania trudności doświadczanych przez chłopców, co może wynikać m.in. z odmiennych sposobów przeżywania depresji (zob. Liu i in., 2025). Z tego względu rekomenduje się przeprowadzenie badań jakościowych w celu pogłębionego poznania przyczyn zaobserwowanych różnic między płciowymi.

11 Praktyczne procedury ratujące życie w każdej szkole

Wyniki badań pokazały, że uczniowie doświadczający zachowań samobójczych, prawie zawsze natrafiali na przynajmniej jeden z czterech rodzajów przemocy: fizycznej, psychicznej, seksualnej lub rówieśniczej. W związku z tym należy zadbać o to, aby każda szkoła miała praktyczną procedurę, którą może zastosować w sytuacji, kiedy występuje przemoc konkretnego rodzaju. Należy zachęcać szkoły do tworzenia takich procedur na podstawie własnych zasobów, dostępnych w najbliższym otoczeniu i sprawdzonych pod kątem realnych możliwości. Procedury takie powinny być weryfikowane, a ich wdrażaniem winien zajmować się odpowiednio przygotowany zespół kryzysowy, złożony z wcześniej przeszkolonych pracowników szkoły, którzy będą mieli kompetencję do pracy w trudnych obszarach. Procedury powinny obejmować następujące zagadnienia: wystąpienie przemocy fizycznej, seksualnej lub psychicznej, a także przemocy rówieśniczej obejmującej także działania online, oraz procedury dotyczące wsparcia ucznia w kryzysie samobójczym, po próbie samobójczej lub w żałobie po samobójczej śmierci bliskiej osoby. W tychże procedurach należałoby uwzględnić czynności, które należy wykonać w przypadku podjęcia przez ucznia lub uczennicę próby samobójczej, a także działania postwencyjne po śmierci samobójczej ucznia, uczennicy lub osoby będącej częścią środowiska szkolnego. Ważne jest również, aby nauczyciele, uczniowie, a także rodzice traktowali je jako narzędzie wychodzenia z trudnych sytuacji, a nie opresję. W tym kontekście istotne będą działania edukacyjne.

Rekomendacje

Rekomendacje z obszaru zdrowia psychicznego i zapobiegania zachowaniom samobójczym

Bibliografia

Liu, S., Ren, H., Li, Y., Liu, Y., Fu, S., & Han, Z. R. (2025). Gender Difference in the Onset of Adolescent Depressive Symptoms: A Cross-Lagged Panel Network Analysis. *Research on child and adolescent psychopathology*, 53(1), 113–123. <https://doi.org/10.1007/s10802-024-01235-4>

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>



Rekomendacje

Rekomendacje z obszaru zdrowia psychicznego i zapobiegania zachowaniom samobójczym



Informacje o autorach





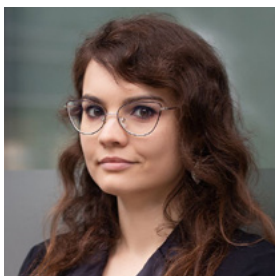
dr Maciej Dębski

Socjolog problemów społecznych zatrudniony w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Gdańskiego, założyciel i prezes fundacji Dbam o Mój Zasięg, edukator społeczny, ekspert w realizacji badań naukowych, autor/współautor publikacji na naukowych z zakresu problemów społecznych (higiena cyfrowa, e-uzależnienia, bezdomność, przemoc w rodzinie, uzależnienia od substancji psychoaktywnych), autor/współautor dokumentów strategicznych, programów lokalnych, pomysłodawca ogólnopolskich badań z zakresu fonoholizmu i problemu cyberprzemocy zrealizowanych wśród 22 tys. uczniów oraz 4 tys. nauczycieli. W roku 2016 wdrożył eksperyment społeczny odcięcia 100 osób na 72 godziny od wszelkich urządzeń elektronicznych (telefonów komórkowych, tabletów, internetu, gier online playstation, telewizji). Pomysłodawca i koordynator projektów badawczych pr. „Młodzi Cyfrowi” (2017–2019), „Granie na ekranie” (2019–2020), „Zdrowa szkoła. O potrzebach uczniów i nauczycieli” (2022), „Zdrowie psychiczne młodych cyfrowych” (2025). Pomysłodawca i współtwórca materiału edukacyjnego FONOLANDIA, gry terapeutycznej „Klikaj z Głową”, twórca materiałów edukacyjnych dla dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Pomysłodawca i organizator wakacyjnych kolonii offline dla dzieci i młodzieży oraz wyjazdów weekendowych dla osób dorosłych. Na co dzień prowadzący zajęcia dla osób dorosłych. Szkoli przede wszystkim rady pedagogiczne, rodziców, specjalistów (psychologów, pedagogów) z zakresu higieny cyfrowej i problemu e-uzależnień. W jego zainteresowaniu pozostają tematy związane z cyberprzemocą, ochroną prywatności, zdrowiem psychicznym. Bardzo często występuje na konferencjach naukowych, jest uczestnikiem specjalistycznych debat i kongresów.



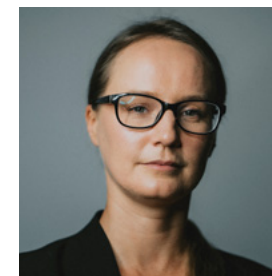
Jacek Pyżalski

Profesor na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pomysłodawca, kierownik i wykonawca ponad sześćdziesięciu międzynarodowych i krajowych projektów badawczych, w tym prestiżowych projektów międzynarodowych tj. ECIP, EU Kids Online, ySkills (Horyzont 2020), Lights4Violence (Horyzont 2020). Reprezentant Polski w pięciu akcjach COST Europejskiej Fundacji Nauki. Autor licznych publikacji, w tym pierwszej na polskim rynku monografii naukowej dotyczącej cyberprzemocy. Wiceprezes Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej. Członek Rady Centrum Edukacji Obywatelskiej oraz rady programowej Fundacji Orange. Członek Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Członek Zespołu ds. Przeciwdziałania Uzależnieniom Behawioralnym w Krajowym Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom. Wielokrotnie nagradzany za działalność naukową, m.in. Nagrodą im. prof. Tomasza Hofmoka w kategorii „Społeczeństwo Informacyjne” (NASK), nagrodą na stulecie UAM Doskonałość w nauce - użyteczność w praktyce. Czterokrotnie na liście 100 osób, które przyczyniły się do rozwoju kompetencji cyfrowych w Polsce, decyzją Kapituły Polskiego Szerokiego Porozumienia na Rzecz Rozpowszechnienia Umiejętności Cyfrowych (obecnie na Liście Honorowej). Pomysłodawca i redaktor pierwszego w Polsce podręcznika do kryzysowej edukacji zdalnej, pt. Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele. Laureat Nagrody Specjalnej im. Aliny Margolis-Edelman za wybitne działania na rzecz dzieci.



dr Judyta Borchet

Psycholożka, adiunktka w Zakładzie Badań nad Rodziną i Jakością Życia Instytutu Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego. W 2021 roku z wyróżnieniem uzyskała stopień doktora psychologii. Stypendystka Narodowego Centrum Nauki (Etiuda, 2019), Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej (START 2022) oraz Stypendium Ministra Nauki dla wybitnych młodych naukowców (2024). Badaczka zainteresowana dobrostanem młodzieży, zdrowiem psychicznym oraz relacjami i procesami zachodzącymi w rodzinie, a w szczególności - procesem parentyfikacji, któremu poświęciła pracę doktorską.



dr Halszka Witkowska

Wiceprezes Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego, suicydolog, konsultant kryzysowy, ekspert Biura ds. Zapobiegania Zachowaniom Samobójczym w Instytucie Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, prezes Fundacji „Życie warto jest rozmowy”, wykładowca na Wydziale Artes Liberales Uniwersytetu Warszawskiego, Pomysłodawczyni i koordynatorka pierwszego w Polsce serwisu edukacyjno-pomocowego dla osób w kryzysie samobójczym i ich bliskich www.zwjw.pl Jest członkiem zespołu roboczego ds. prewencji samobójstw i depresji przy Radzie ds. Zdrowia Publicznego w Ministerstwie Zdrowia. Autorka książek: *Samobójstwo w kulturze dzisiejszej. Listy samobójców jako gatunek wypowiedzi i fakt kulturowy* oraz wydanej w 2022 roku *Życie mimo wszystko. Rozmowy o samobójstwie*, a także współautorka publikacji książek *Niewysłuchani. O śmierci samobójczej i tych którzy pozostali* (2024) i *Przywrócenie do życia. Pokonać samobójstwo* (2025). Współredaktorka monografii zbiorowej: *Autodestrukcja. Sytuacje graniczne we współczesnej kulturze Nikt nie chce umierać. Autodestrukcja w perspektywie kulturowej, Nie mam siły żyć! Autodestrukcja w kulturze* oraz *Poradnika dla moderatorów i administratorów serwisów internetowych, poradników Interwencje po śmierci samobójczej – o znaczeniu i potrzebie działań postwencyjnych w szkole, Samouszkodzenia – zrozumieć, aby zapobiec*. Współautorka standardów i rekomendacji dla mediów, dotyczących bezpiecznego informowania o zachowaniach samobójczych, stworzonych w ramach Krajowego Programu Zapobiegania Zachowaniom Samobójczym realizowanego przez Ministerstwo Zdrowia, a także współautorka rekomendacji z zakresu zapobiegania zachowaniom samobójczym dla osób duchownych. W 2024 roku uhonorowana nagrodą BohateON w kategorii „Osoba publiczna”, nominowana do tytułu Warszawianki Roku (2024). Mówca na TEDxWarsaw 2025. Ma w swoim dorobku wiele publikacji naukowych z zakresu suicydologii, a także liczne wystąpienia na konferencjach oraz w mediach.



Fundacja Dbam o Mój Zasięg

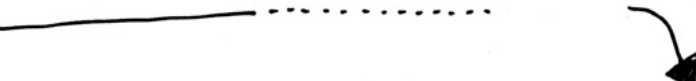
Zajmujemy się edukacją społeczeństwa na temat cyfrowej higieny i profilaktyki e-uzależnień wśród dzieci, młodzieży i dorosłych. Uczymy odpowiedzialnego korzystania z internetu, smartfona i innych narzędzi ekranowych, pamiętając, że kluczowe dla dobrostanu jednostki są relacje międzyludzkie. Podstawą naszych działań jest profesjonalna diagnoza problemu, działanie we współpracy międzysektorowej, jak również idea partycypacji rozumiana jako włączenie w proces wsparcia tych, którzy sami tego wsparcia potrzebują.

Realizację naszej misji opieramy o trzy filary: badawczy, szkoleniowy i edukacyjny. Prowadzimy, samodzielnie lub z partnerami, badania naukowe z obszaru e-uzależnień, nowych technologii w edukacji oraz relacji w świecie cyfrowym. Na ich podstawie opracowujemy programy naszych szkoleń, materiały edukacyjne i kampanie społeczne. Realizujemy szkolenia i warsztaty dla szkół, instytucji i firm prywatnych na terenie całej Polski. Nasz przekaz dostosowujemy zarówno do dzieci i młodzieży, jak i osób dorosłych.

Nasz zespół tworzą doświadczeni eksperci z ugruntowanym doświadczeniem z dziedziny socjologii, psychologii, pedagogiki, neurobiologii i komunikacji społecznej. Pozwala nam to oferować szerokie wsparcie dla przedszkoli i szkół, gmin i miast, instytucji państwowych oraz firm z sektora prywatnego.



ul. Wyzwolenia 17c/3 • 80-537 Gdańsk • Biuro: ul. Małachowskiego 8/2 • 80-262 Gdańsk
tel: 48 512 474 482 • KRS 0000591833 • REGON: 363242207 • NIP: 957-108-25-04
fundacja@dbamomojzasieg.com • www.dbamomojzasieg.com



Bank Gospodarstwa Krajowego (BGK)

Państwowy bank rozwoju, który wspiera zrównoważony rozwój Polski – zarówno gospodarczy, jak i społeczny. To jedyna tego typu instytucja w Polsce. Działa od ponad 100 lat, finansując inwestycje w infrastrukturę, mieszkalnictwo czy przedsiębiorczość, BGK angażuje się też w projekty o znaczeniu strategicznym, takie jak obronność i transformacja energetyczna. Współpracuje z biznesem i sektorem publicznym, mobilizując kapitał na rzecz inwestycji odpowiadających na kluczowe wyzwania kraju. Ma biura także za granicą – w Brukseli, Kijowie i Frankfurt nad Menem – wspierając eksport i ekspansję polskich firm. Działa jako partner Funduszy Europejskich i Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności.



ul. Chmielna 73 • 00-801 Warszawa
www.bgk.pl