EU Kids Online

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

Piotr Plichta

Uniwersytet Wrocławski
https://orcid.org/0000-0002-9238-0113

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

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

Plichta, P. (2026). Szczególni użytkownicy internetu – co zmieniają specjalne potrzeby edukacyjne? W: J. Pyżalski, P. Plichta, Ł. Tomczyk, *Polskie badanie EU Kids Online 2026. W stronę nowych wyzwań. Reprezentatywne badanie polskich uczniów i uczennic w wieku 10-16 lat* (s. 163–184). Wydawnictwo Naukowe UAM. © Author, 2026. https://doi.org/10.14746/amup.9788323245308.12
Open Access chapter, distributed under the terms of the CC licence (BY-NC-ND, https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rozpowszechnienie i rozkład specjalnych potrzeb edukacyjnych

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

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

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

N = 1502

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

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

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

Tabela 12.2. Szczegółowy rozkład występowania SPE

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

N = 1502

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

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

Aktywności online

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

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

Tabela 12.3. Częstość aktywności online

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

N = od 1359 do 1439 (bez odpowiedzi „Nie wiem", „Wolę nie odpowiadać"); różnice między grupami: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

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

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

Przekonania i doświadczenia dotyczące internetu

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

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

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

Tabela 12.4. Przekonania i doświadczenia dotyczące internetu

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

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

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

Przemoc tradycyjna i cyberprzemoc

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

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

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

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

Wśród młodych ludzi bez SPE ponad połowa (56,8%) deklaruje, że nigdy nie była z powodu wyglądu lub zachowania zaatakowana. W grupie ze SPE taką odpowiedź wskazało tylko 34,5% – innymi słowy: jedynie ok. 1/3 nie miała takich negatywnych doświadczeń. Wśród uczniów i uczennic ze SPE uczestniczących w badaniu zaobserwowane odsetki są wyższe we wszystkich kategoriach: „Przynajmniej raz w miesiącu" (18,1% vs. 11,0%), „Przynajmniej raz w tygodniu" (9,2% vs. 6,4%), „Codziennie lub prawie codziennie" (7,6% vs. 2,5%) i „Kilka razy dziennie" (5,3% vs. 1,5%).
Ogólnie oznacza to, że młodzi ludzie ze SPE zdecydowanie częściej niż ich rówieśnicy bez SPE stają się ofiarami przemocy lub cyberprzemocy z powodu swojego wyglądu czy zachowania. Związek ten jest istotny statystycznie ($p < 0{,}001$). Badania nad przemocą związaną z wyglądem (*appearance-related bullying/cyberbullying*) pokazują, że właśnie wygląd, sposób poruszania się czy zachowania są częstym powodem ataków i mogą być źródłem poważnych konsekwencji dla ofiar (np. Prince et al., 2024). W przypadku młodych ludzi z widocznymi niepełnosprawnościami lub inną „odmiennością" ciała/komunikacji ryzyko tego typu doświadczeń jest jeszcze wyższe (np. Plichta et al., 2018).

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

Tabela 12.5. Przemoc tradycyjna – sprawstwo

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

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

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

Nadużywanie internetu

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

Tabela 12.6. Przejawy nadużywania internetu

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

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

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

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

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

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

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

Większość badanych (dane z całej próby) rzadko korzysta z internetu w nocy. Jednak młodzi ludzie ze SPE częściej niż rówieśnicy bez SPE deklarują regularne nocną aktywność online: odpowiedzi „Prawie codziennie" i „Każdego dnia" wskazuje łącznie 34,3% uczniów ze SPE wobec 22,2% w grupie bez SPE. Różnice między grupami są istotne statystycznie ($p < 0{,}001$).
W odniesieniu do innych pór i kontekstów korzystania (po południu po szkole, podczas obiadu/kolacji z rodziną lub innymi osobami oraz wieczorem), nie odnotowano istotnych różnic między uczniami ze SPE i bez SPE.
Wyniki takie mogą sugerować, że u części uczniów ze SPE nocna aktywność online jest elementem szerszego wzorca funkcjonowania (np. trudności z regulacją czasu, problemów ze snem lub nawykami). Jednak same dane nie pozwalają przesądzać o przyczynach. W praktyce warto traktować nocne korzystanie jako sygnał do pogłębionej diagnozy.

Używanie generatywnej sztucznej inteligencji

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

Tabela 12.7. Powody używania GenSI w porównywanych grupach

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

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

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

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

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

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

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

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

Wnioski i rekomendacje

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

łania zwiększające ich indywidualną odporność (np. uczenie bezpiecznych zachowań, wzmacnianie poczucia własnej wartości), jak również zasoby środowiskowe (wsparcie rówieśnicze, aktywizację świadków, zwiększanie świadomości kadry pedagogicznej, co do złożonej natury zjawiska przemocy i cyberprzemocy, w którą są zaangażowani młodzi ludzie ze SPE).

4. W grupie ze SPE bardziej widoczne są wskaźniki nadużywania internetu (np. napięcie w przypadku braku dostępu, trudności w relacjach, zaniedbywanie jedzenia/snu). Mogą wynikać z ogólnych trudności (np. z regulacją emocji, samotnością, relacjami rówieśniczymi), a nie „jedynie" z używaniem internetu. W edukacji medialnej warto przesunąć akcenty z bardzo ogólnego i nieoperacyjnego hasła „mniej ekranów" w stronę działań wzmacniających samoregulację i higienę funkcjonowania (np. jak dbać o własne zdrowie, jak rozpoznawać sygnały, kiedy przerwać aktywność online).
5. Uczniowie, zwłaszcza ze SPE, relatywnie często używają GenSI do celów szkolnych i twórczych, ale także w bardziej ryzykowny sposób (np. do tworzenia deepfejków czy do rozmów o swoim dobrostanie). Między innymi dlatego warto pilnie włączyć *GenAI literacy* do edukacji medialnej, szczególnie w kontekście rozwijania potrzeby i umiejętności weryfikacji generowanych odpowiedzi używanych do ważnych życiowych kwestii (np. swojego zdrowia) oraz podejmowanych na ich podstawie decyzji.

Bibliografia

Abregú-Crespo, R., Garriz-Luis, A., Ayora, M., Martín-Martínez, N., Cavone, V., Carrasco, M. Á., Fraguas, D., Martín-Babarro, J., Arango, C., Díaz-Caneja, C. M. (2024). School bullying in children and adolescents with neurodevelopmental and psychiatric conditions: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Child & Adolescent Health, 8*(2), 122-134. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(23)00289-4

Agarwal, S., Khattar, V. (2025). Use of Generative AI among High School Students. *Journal of Student Research*, *14*(1). https://doi.org/10.47611/jsrhs.v14i1.8520

Almache, R., Guzmán, P., Regatto, R., Alvarado, S. (2025). Education and Equity: Challenges of Special Educational Needs (SEN) in Rural Ecuador. *Seminars in Medical Writing and Education*, *4*, artykuł 467. https://doi.org/10.56294/mw2025467

Alper, M., Alcorn, A. M., Harrison, K., Manganello, J. A., Romeo, R. R. (2025). Digital Media and Neurodevelopmental Differences. W: D. A. Christakis, L. Hale (red.), *Handbook of Children and Screens* (s. 55-60). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-69362-5_8

Ågren, K., Kjellberg, A., Hemmingsson, H. (2020). Digital participation? Internet use among adolescents with and without intellectual disabilities: A comparative study. *New Media & Society*, *22*(12), 2128-2145. https://doi.org/10.1177/1461444819888398

Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakcı, Ö., Mariman, R. (2025). Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 122*(26), artykuł e2422633122. https://doi.org/10.1073/pnas.2422633122

Buchnat, M. (2019). *Percepcja klimatu szkoły przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach kształcenia a agresja i przemoc szkolna*. Wydawnictwo Naukowe UAM.

Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J., Palacios-Rodríguez, A., Guillén-Gámez, F. (2022). Digital Competence of university students with disabilities and factors that determine it: A descriptive, inferential and multivariate study. *Education and Information Technologies*, *28*, 9417-9436. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11297-w

Chadwick, D., Quinn, S., Fullwood, C. (2017). Perceptions of the risks and benefits of Internet access and use by people with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, *45*, 21-31. https://doi.org/10.1111/bld.12170

Chiner, E., Gómez-Puerta, M., Cardona-Moltó, M. (2017). Internet use, risks and online behaviour: The view of internet users with intellectual disabilities and their caregivers. *British Journal of Learning Disabilities*, *45*, 190-197. https://doi.org/10.1111/bld.12192

Didden, R., Scholte, R., Korzilius, H., De Moor, J., Vermeulen, A., O'Reilly, M., Lang, R., Lancioni, G. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, *12*(3), 146-151. https://doi.org/10.1080/17518420902971356

El-Asam, A., Colley-Chahal, L., Katz, A. (2023). Social Isolation and Online Relationship-Risk Encounters among Adolescents with Special Educational Needs. *Youth*, *3*(2), 671-688. https://doi.org/10.3390/youth3020044

Klarin J, Hoff, E., Larsson, A., Daukantaitė, D. (2024). Adolescents' use and perceived usefulness of generative AI for schoolwork: exploring their relationships with executive functioning and academic achievement. *Frontiers in Artificial Intelligence, 7*, artykuł 1415782. https://doi.org/10.3389/frai.2024.1415782

Krzyżak-Szymańska, E. (2019). *Charakterystyka zjawiska problemowego używania internetu oraz telefonu komórkowego przez młodzież uczącą się z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim* [Raport końcowy]. Krajowe Biuro do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., Ólafsson, K. (2011). *EU kids online: Final report*. EU Kids Online, London School of Economics and Political Science. http://eprints.lse.ac.uk/39351/

Livingstone, S., Stoilova, M., Nandagiri, R. (2019). *Children's data and privacy online: Growing up in a digital age: An evidence review*. London School of Economics and Political Science.

Martínez-Cao, C., Gómez, L. E., Alcedo, M. Á., Monsalve, A. (2021). Systematic Review of Bullying and Cyberbullying in Young People with Intellectual Disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *56*(1), 3-17. https://www.jstor.org/stable/27077943

McNicholl, A., Casey, H., Desmond, D., Gallagher, P. (2021). The impact of assistive technology use for students with disabilities in higher education: A systematic review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, *16*, 130-143. https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1642395

Newman, L., Browne-Yung, K., Raghavendra, P., Wood, D., Grace, E. (2017). Applying a critical approach to investigate barriers to digital inclusion and online social networking among young people with disabilities. *Information Systems Journal*, *27*(5), 559-588. https://doi.org/10.1111/isj.12106

Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 lipca 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach Dz.U. 2023 poz. 1798. (2023) (Polska).

Pinquart, M. (2017). Systematic Review: Bullying Involvement of Children With and Without Chronic Physical Illness and/or Physical/Sensory Disability-a Meta-Analytic Comparison With Healthy/Nondisabled Peers. *Journal of Pediatric Psychology*, *42*(3), 245-259. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsw081

Plichta, P. (2017). *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*. Wydawnictwo Adam Marszałek.

Plichta, P. (2026). Cyfrowa inkluzja osób z niepełnosprawnością intelektualną – diagnoza, wyzwania, propozycje rozwiązań. W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz, A. Witusik, A. Mosiołek (red.), *Niepełnosprawność intelektualna. Między dyskursem medycznym a społecznym (T. 2), Niepełnosprawność intelektualna w dyskursach społecznych* (s. 682-715). Wydawnictwo Continuo.

Plichta, P., Pyżalski, J., Barlińska, J. (2018). Cyberprzemoc a kreowanie własnego wizerunku w Internecie – co w ich mechanizmach zmienia niepełnosprawność młodych dorosłych osób? *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, *20*, 101-122. https://doi.org/10.14746/ikps.2018.20.05

Prince, T., Mulgrew, K. E., Driver, C., Mills, L., Loza, J., Hermens, D. F. (2024). Appearance-related cyberbullying and its association with the desire to alter physical appearance among adolescent females. *Journal of Eating Disorders*, *12*(1), artykuł 125. https://doi.org/10.1186/s40337-024-01083-z

Robinson, L., Cotten, S. R., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., Schulz, J., Hale, T. M., Stern, M. J. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, *18*(5), 569-582. https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1012532

Wells, M., Mitchell, K. (2014). Patterns of Internet Use and Risk of Online Victimization for Youth With and Without Disabilities. *The Journal of Special Education*, *48*(3), 204-213. https://doi.org/10.1177/0022466913479141

World Health Organization, United Nations Children's Fund (UNICEF). (2022). *Global report on assistive technology*. World Health Organization and UNICEF.

Zhai, C., Wibowo, S., Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments, 11*, artykuł 28. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7