
Agnieszka Ogonowska

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0001-6469-9242

Edukacja medialna 4.0 w działaniu: model SRF. W stronę medioznawstwa stosowanego oraz edukacji postcyfrowej

Wprowadzenie

Świadome, krytyczne i kreatywne korzystanie z mediów wymaga od użytkowników rozwiniętych kompetencji medialnych i cyfrowych. Stanowią one kluczowy zasób kulturowy oraz istotny element kapitału społecznego. Ich skuteczne kształtowanie oraz ustawiczne rozwijanie – zarówno w przestrzeni domowej, jak i instytucjonalnej (szkolnej) – w odniesieniu do dzieci i młodzieży staje się jednym z fundamentalnych wyzwań współczesnej edukacji 4.0, a zarazem zadaniem angażującym szerokie grono aktorów społecznych: rodziców, nauczycieli, decydentów edukacyjnych oraz ekspertów medialnych.

W odpowiedzi na te wyzwania w niniejszym artykule przedstawiono autorski model systemowo-relacyjno-funkcjonalny (SRF), wypracowany na podstawie krytycznej analizy literatury przedmiotu dotyczącej wzorców korzystania z mediów przez pokolenie Alfa, wyników badań jakościowych realizowanych w ramach projektu *Cyfrowy uczeń – cyfrowy użytkownik*¹ oraz obserwacji z autorskich szkoleń adresowanych do młodzieży i rad

¹ WPBU/2024/03/00031: *Cyfrowy uczeń – cyfrowy użytkownik. Kompetencje cyfrowe i medialne pokolenia Alfa*

pedagogicznych, dotyczących problematyki uzależnień medialnych². Model ten nawiązuje do założeń medioznawstwa stosowanego, zakładającego generowanie wiedzy o charakterze społecznie użytecznym, tj. wiedzy ukierunkowanej na diagnozowanie realnych problemów oraz wspieranie działań profilaktycznych wobec negatywnych zjawisk związanych m.in. z relacjami człowiek–technologia.

W konsekwencji, wykorzystując model SRF, opracowano sześć kwestionariuszy służących do (auto)diagnozy wzorców korzystania z mediów (por. Załącznik). Zgodnie z systemowym założeniem prezentowanego modelu ocena dokonywana przez ucznia (autodiagnoza) obejmuje również ocenę zachowań medialnych rówieśników i opiekunów. Dodatkowo wyniki uczniowskiej samooceny są konfrontowane z ocenami formułowanymi przez osoby dorosłe (nauczycieli w ramach systemu szkolnego oraz rodziców czy opiekunów – w systemie domowym). Tak skonstruowany „układ diagnostyczny” umożliwia identyfikację zarówno zbieżności, jak i rozbieżności percepcyjnych w zakresie użytkowania mediów oraz pozwala na analizę ich przyczyn w perspektywie relacji międzypokoleniowych i instytucjonalnych.

Celem artykułu jest ponadto wskazanie nowych perspektyw edukacji postcyfrowej w trzeciej dekadzie XXI wieku – zwłaszcza w obliczu intensyfikacji wyzwań związanych z rozwojem sztucznej inteligencji oraz rosnącym wpływem algorytmicznych systemów zarządzania informacją i doświadczeniem użytkownika. Koncepcja edukacji postcyfrowej odnosi się do współczesnego stanu kulturowego, w którym technologie cyfrowe utraciły status innowacji i zostały w pełni zintegrowane z codziennością jednostek oraz strukturami społecznymi, poznawczymi i edukacyjnymi. W tym ujęciu kluczowe pytanie nie dotyczy już zasadności korzystania z technologii, lecz sposobów funkcjonowania, uczenia się i współdziałania w świecie przenikniętym mediacją cyfrową. Jak wskazują Lev Manovich, David M. Berry oraz Petar Jandrić, edukacja postcyfrowa zakłada relacyjne ujęcie związków człowieka i technologii oraz odrzuca tradycyjny determinizm technologiczny, który ujmuje technologię jako siłę autonomiczną i jednostronnie kształtującą kulturę oraz procesy edukacyjne. W zamian proponuje podejście antydeterministyczne i posthumanistyczne, akcentujące współsprawczość aktorów ludzkich i pozaludzkich w procesach poznawczych, komunikacyjnych, kulturowych i wychowawczych.

² Szkolenia były przeprowadzone w Ośrodku Badań nad Mediami IFP UKEN (2022–2025) oraz w Niepublicznym Instytucie Kształcenia Nauczycieli WE w Krakowie (2009–2020).

Ujęcie relacyjno-funkcjonalne

Nowe media pełnią w życiu użytkowników **wiele funkcji psychologicznych i społecznych czy kulturowych**, które tradycyjnie były realizowane przez rodzinę, szkołę lub środowisko naturalne. Nie są więc tylko „narzędziem komunikacji”, lecz **relacyjnym partnerem** i przestrzenią symbolicznej regulacji emocji, tożsamości i więzi. Jak wiadomo, w niektórych ujęciach (np. badaniach posthumanistycznych oraz teorii aktora-sieci Bruno Latoura) nowe media i szerzej technologia oparta na AI są postrzegane jako nieludscy aktorzy społeczni. Takie ujęcie pozwala lepiej zrozumieć ich sprawczość w procesach regulowania ludzkich zachowań, co znajduje odzwierciedlenie również w autorskim ujęciu funkcjonalno-relacyjnym (Ogonowska 2024a, 2024b). Podkreśla się w nim fakt, że technologiczne „aktorstwo” może zarówno wspierać gratyfikację określonych potrzeb, jak i – poprzez nadmiarowość lub niewłaściwe użycie – sprzyjać patologizacji zachowań człowieka (por. tabela 1).

Tabela 1. Gratyfikacja potrzeb i ryzyka patologizacji zachowań: ujęcie relacyjno-funkcjonalne³

Funkcje mediów	Zaspokajana potrzeba psychologiczna	Potencjalne ryzyko patologizacji zachowań
Informacyjna i poznawcza	ciekawość, poczucie kompetencji, kontrola	przeciążenie informacyjne, dezinformacja
Komunikacyjna i afiliacyjna	przynależność, więź, akceptacja	zależność od opinii innych i zewnątrzsterowność, cyberpresja
Autoprezentacyjna i tożsamościowa	uznanie, ekspresja siebie, status	narcyzm cyfrowy, niska samoocena offline
Regulacyjna (emocjonalna)	redukcja stresu, nudy, samotności	kompulsywne używanie, unikanie emocji lub desensytyzacja
Ludyczna (rozrywkowa)	przyjemność, relaks, eskapizm	ucieczka od rzeczywistości, uzależnienie od dopaminy
Instrumentalna	sprawczość, efektywność działania	utrata równowagi między online/offline
Symboliczna (rytualna)	rytm dnia, poczucie bezpieczeństwa	rytualizacja i automatyzacja zachowań cyfrowych

Widzimy więc, że te same funkcje mediów mogą pełnić zarówno zdrowe, jak i patologiczne role. Ich wpływ zależy jednak od kontekstu, w jakim

³ Wszystkie tabele zamieszczone w artykule – opracowanie własne.

są integrowane w systemie relacji społecznych, a także od specyfiki mechanizmów komunikacyjnych i praktyk kulturowych, w których uczestniczą jednostki. W perspektywie kulturoznawczej pozwala to zauważyć, że media nie funkcjonują w izolacji, lecz są częścią złożonych sieci znaczeń, które mogą wzmacniać zarówno adaptacyjne, jak i dysfunkcyjne wzorce zachowań.

Ujęcie systemowe – media jako element relacyjnego ekosystemu

W ujęciu psychologii systemowej jednostka nie funkcjonuje jako samodzielny podmiot działający w izolacji, lecz jako część złożonej sieci współzależności obejmującej różne poziomy środowiskowe: rodzinę, szkołę, grupę rówieśniczą, kulturę oraz współczesne otoczenie technologiczne. Zgodnie z ogólną teorią systemów Bertalanffy'ego (1968) oraz koncepcją ekologii rozwoju człowieka Bronfenbrennera (1979) zachowanie jednostki należy interpretować w kontekście dynamicznych interakcji między systemami mikro-, mezo-, egzo- i makrospołecznymi. Bowen (1978) podkreślał z kolei, że zaburzenia psychiczne mogą być rozumiane jako przejaw zaburzeń równowagi systemowej, natomiast de Barbaro (1999, 2011) zwracał uwagę, że objawy jednostki – w tym objawy związane z nadmiernym korzystaniem z technologii (Ogonowska 2018) – mogą stanowić komunikat systemowy, wskazujący na dysfunkcje w obrębie relacji rodzinnych lub innych struktur społecznych.

Współczesne środowisko cyfrowe i medialne stanowi dodatkową warstwę systemową, która znacząco wpływa na procesy rozwojowe młodzieży (Livingstone i Helsper 2010). Problematiczne korzystanie z mediów społecznościowych oraz gier online nie powinno być traktowane wyłącznie jako indywidualna dysfunkcja zachowania, lecz jako symptom utraty homeostazy całego systemu relacyjnego (Anderson, Steen i Stavropoulos 2017). Według podejścia systemowego objaw może tymczasowo równoważyć napięcia w rodzinie lub społeczeństwie, jednak jego długofalowy efekt może być destabilizujący. Jak wskazuje Kardefelt-Winther (2014), korzystanie z technologii może stanowić formę kompensacyjnej regulacji emocjonalnej, szczególnie w sytuacji braku adekwatnego wsparcia interpersonalnego. Grupa rówieśnicza oraz presja społeczna (np. mechanizmy FOMO), jak również kultura rynku cyfrowego promująca natychmiastową gratyfikację (Granic, Lobel i Engels 2014) mogą dodatkowo wzmacniać tendencję do uzależniających zachowań. W związku z powyższym interwencje profilaktyczne i terapeutyczne czy edukacyjne dotyczące problematycznego korzystania z technologii powinny być ukierunkowane nie tylko na jednostkę, ale na cały system, który współtworzy i podtrzymuje określony wzorec zachowań. W podejściu systemowym zaleca się oddziaływanie skoncentrowane na rodzinie, środowisku

edukacyjnym i czynnikach kulturowych, które moduluje sposób korzystania z technologii (de Barbaro 1999; Granic, Lobel i Engels 2014; Ogonowska 2018). Tylko podejście wieloaspektowe, uwzględniające strukturę relacji oraz dynamikę oddziaływań systemowych, umożliwia uzyskanie trwałej poprawy funkcjonowania psychospołecznego młodzieży.

Tabela 2. System – przejawy zaburzeń równowagi – funkcje objawu

System	Przejawy zaburzeń równowagi	Funkcje objawu
Jednostka (uczeń)	utrata kontroli nad czasem online, kompulsywność, emocjonalne uzależnienie	regulacja emocji, kompensacja braku akceptacji lub sensu
Rówieśnicy	normalizacja nadużywania, cyberpresja, porównywanie się	utrzymanie przynależności do grupy, uzyskanie statusu
Rodzina	brak granic cyfrowych, słabe wzorce dorosłych, cyfrowe rozproszenie	ucieczka od napięć relacyjnych, kompensacja braku bliskości
Szkoła	trudności w koncentracji, spadek motywacji, konflikty wychowawcze	protest, ucieczka w alternatywny świat, potrzeba samostanowienia

Taki sposób interpretacji odsuwa diagnozę od prostego przypisywania winy czy odpowiedzialności jednostce i pozwala na podejście interwencyjne obejmujące **wszystkie powiązane podsystemy**, a nie tylko samą osobę. Interwencje ukierunkowane jedynie na zmianę zachowań dziecka, bez uwzględnienia relacji rodzinnych, szkolnych czy społecznych, mają ograniczoną skuteczność i nie rozwiązują pierwotnych przyczyn zaburzeń (de Barbaro 2011; Bronfenbrenner 1979; Ogonowska 2018).

Połączenie obu ujęć: model systemowo-relacyjno-funkcjonalny (SRF)

Z perspektywy modelu **systemowo-relacyjno-funkcjonalnego (SRF)** zachowania jednostki w przestrzeni cyfrowej należy interpretować jako **funkcję interakcji między jej potrzebami a funkcjami systemów społecznych i technologicznych**, w których uczestniczy (de Barbaro 1999, 2011; Ogonowska 2018). SRF podkreśla, że problematyczne zachowania nie wynikają z samego medium ani technologii, lecz z **dysfunkcyjnej relacji jednostki z systemem**, gdy technologia przejmuje funkcje, które w naturalnym środowisku byłyby realizowane przez rodzinę, szkołę lub grupę rówieśniczą.

W praktyce oznacza to, że nadmierne korzystanie z mediów społecznościowych czy gier online może pełnić rolę kompensacyjną, umożliwiając młodemu człowiekowi regulację emocji, redukcję napięcia czy zaspokajanie potrzeb społecznych, które nie są spełniane w podsystemach społecznych (Granic, Lobel i Engels 2014; Kardefelt-Winther 2014). SRF traktuje zachowanie jako **informację zwrotną od systemu**, wskazującą na miejsca napięć, dysfunkcji lub braków w jego funkcjonowaniu.

Z tego względu interwencje terapeutyczne, profilaktyczne, edukacyjne w ujęciu SRF – jak wspomniano wcześniej – powinny obejmować **modyfikację relacji i funkcji podsystemów**, a nie wyłącznie zmianę zachowań jednostki. W praktyce oznacza to pracę nad komunikacją i wsparciem w rodzinie, wzmocnienie funkcji środowiska rówieśniczego i szkolnego oraz edukację cyfrową, aby technologie pełniły rolę wspierającą rozwój, a nie zastępowały brakujące funkcje środowiska (de Barbaro 2011; Bowen 1978).

Tabela 3. Poziomy relacji – typ relacji – funkcja psychologiczna

Poziom relacji	Typ relacji z mediami	Odpowiadająca funkcja psychologiczna	Ryzyko patologizacji
Jednostkowy (uczeń)	„ja i mój ekran”	samoregulacja emocji, tożsamość	uzależnienie
Rówieśniczy	„my w sieci”	przynależność, uznanie, wspólnota	konformizm, cyberoprzemoc
Rodzinny	„dorośli i dzieci w sieci”	bliskość, wsparcie, modelowanie	zaniedbanie emocjonalne, cyfrowa samotność w rodzinie
Szkolny	„nauczyciel-uczeń-technologia”	autorytet, motywacja, granice	utrata dyscypliny, przeciążenie informacyjne

Model SRF: kluczowe wnioski i implikacje praktyczne

Analiza modelu SRF ujawnia, że różne podmioty funkcjonujące w systemie społeczno-edukacyjnym doświadczają tej samej nierównowagi medialnej na odmiennych poziomach. Uczeń odczuwa emocjonalne sprzężenie z mediami, wykorzystując je do regulacji nastroju i poczucia kontroli (Livingstone i Helsper 2010). Rówieśnicy mogą wzmacniać lub podtrzymywać normy nadużywania mediów, uczestnicząc w mechanizmach presji społecznej i FOMO (Anderson, Steen i Stavropoulos 2017). Rodzice modelują zachowania dziecka, często nieświadomie utrwalając zależność cyfrową poprzez brak wyraźnych granic lub nadmierne korzystanie z własnych urządzeń (Ogonowska 2018).

Nauczyciele obserwują natomiast skutki problematycznego używania mediów w postaci obniżonej koncentracji, spadku motywacji do nauki oraz trudności w nawiązywaniu relacji społecznych w klasie. Edukacja medialna 4.0 oraz edukacja postcyfrowa reprezentują dwa komplementarne nurty, odpowiadające na wyzwania współczesnej transformacji cyfrowej. Pierwsza kładzie nacisk na praktyczne działanie i rozwój kompetencji w środowisku technologicznie zintegrowanym, druga podkreśla relacyjny, krytyczny i posthumanistyczny wymiar uczenia się w i z technologią.

W tym kontekście model SRF pełni funkcję heurystycznej ramy, umożliwiającej rozumienie oraz interwencję w obszarze problematycznego korzystania z mediów i gier sieciowych. Łączy on relacje jednostki z rówieśnikami, rodziną i szkołą z funkcjami, jakie media pełnią w zaspokajaniu potrzeb psychologicznych, społecznych i kulturowych. Skuteczna praktyka profilaktyczna i interwencyjna wymaga działań skoordynowanych na wszystkich tych poziomach, uwzględniających zarówno aspekty indywidualne, jak i społeczne czy edukacyjne.

Wyznaczanie wspólnych rytuałów offline oraz ustalanie jasnych zasad korzystania z technologii znacząco wzmacnia system rodzinny i relacyjny, jednocześnie wpływając na kształtowanie kompetencji cyfrowych i świadomości medialnej jednostki. Współczesne technologie nie pełnią już wyłącznie funkcji narzędzi wspomagających procesy dydaktyczne – stały się integralnym elementem środowiska poznawczego, społecznego i kulturowego. Wymaga to zarówno przeformułowania tradycyjnych modeli pedagogicznych, jak i redefinicji celów, zakresu i metod edukacji medialnej w kierunku podejścia krytycznego, refleksyjnego i kulturoznawczego, które uwzględnia złożone interakcje między mediami, jednostką i społecznością. Dodatkowo, w perspektywie kulturoznawczej, warto podkreślić, że media i gry sieciowe kształtują nie tylko kompetencje i zachowania, lecz także narracje kulturowe, praktyki codzienne oraz tożsamość cyfrową uczestników życia społecznego, co wymaga wielopoziomowej analizy interdyscyplinarnej, łączącej pedagogikę, krytyczne kulturoznawstwo, socjologię i badania nad mediami.

Post-cyfrowość a wyzwania współczesnej edukacji medialnej 4.0

Koncepcja postcyfrowości zakłada ponadto, że technologie cyfrowe nie funkcjonują już jako oddzielna sfera życia, lecz stapiają się z rzeczywistością analogową, redefiniując relacje między człowiekiem, wiedzą i światem społecznym. Tym samym edukacja nie polega na nauczaniu o mediach, lecz na uczeniu się poprzez nie, w interakcji z algorytmami, platformami

i infrastrukturami cyfrowymi. W ujęciu tym technologia nie pełni roli neutralnego narzędzia, ale staje się współuczestnikiem procesu poznawczego i pedagogicznego. Taką perspektywę rozwijają m.in. Lev Manovich, David M. Berry oraz Petar Jandrić.

Lev Manovich interpretuje cyfrowość jako nowy „język kultury”, w którym oprogramowanie pełni funkcję medium epistemicznego i estetycznego, kształtując percepcję, wyobraźnię i procesy poznawcze (Manovich 2001, 2013). David M. Berry rozwija krytyczny humanizm cyfrowy, wskazując na kod i algorytmy jako pozaludzkie aktorów epistemicznych, które strukturyzują produkcję wiedzy i wymagają rozwijania krytycznej alfabetyzacji cyfrowej (Berry 2011, 2015). Petar Jandrić podkreśla z kolei pedagogiczny i emancypacyjny wymiar postcyfrowości, traktując edukację jako proces dialogicznej współkreacji ludzi i technologii, w którym solidarność, refleksja etyczna i kolektywna sprawczość stają się fundamentem uczenia się (Jandrić 2017, 2018).

Z perspektywy kulturoznawczej postcyfrowość nie oznacza ery „po technologii”, lecz głębokie wtopienie tej ostatniej w strukturę kultury i edukacji. Uczenie się – w tym ujęciu – staje się praktyką sieciową, relacyjną i hybrydową, w której człowiek i technologia współtworzą wiedzę, doświadczenia estetyczne oraz procesy pedagogiczne. Model SRF oraz edukacja postcyfrowa i medialna 4.0 tworzą ramę teoretyczną umożliwiającą analizę i interwencję w wielowymiarowych relacjach człowiek–technologia–społeczeństwo.

Koncepcje Manovicha, Berry’ego i Jandrića ujawniają zatem trzy komplementarne wymiary edukacji postcyfrowej:

- **estetyczno-poznawczy (Manovich)** – uczenie się jako zaangażowanie w wiedzę algorytmiczną i wizualną poprzez interfejsy oprogramowania;
- **epistemologiczno-krytyczny (Berry)** – rozumienie, w jaki sposób infrastruktury cyfrowe kształtują poznanie, oraz potrzeba krytycznej alfabetyzacji technologicznej;
- **pedagogiczno-emancypacyjny (Jandrić)** – akcentowanie współtworzenia, dialogu i etycznego współistnienia z technologią.

W tych wymiarach technologia nie jest neutralnym tłem, lecz aktywnym uczestnikiem kształtującym sposoby myślenia, granice wiedzy i praktyki społeczne. Wszystkie trzy perspektywy reprezentują odejście od determinizmu technologicznego na rzecz relacyjnej i posthumanistycznej wizji edukacji, w której człowiek i technologie współtworzą kulturę, wiedzę i doświadczenie.

Implikacje dla współczesnej szkoły i edukacji medialnej 4.0

Warunki postcyfrowe pociągają za sobą kilka kluczowych zaleceń dla praktyki edukacyjnej i pedagogiki medialnej w kontekście Edukacji 4.0. Należą do nich:

Integracja technologii jako naturalnego kontekstu edukacyjnego

Technologie nie są już zewnętrznymi narzędziami, lecz integralnymi elementami ekosystemów edukacyjnych. Następuje przesunięcie akcentu z nauczania o technologii na uczenie się poprzez technologię. Uczniowie wykorzystują media cyfrowe jako interfejsy epistemiczne – eksplorując dane, wizualizacje, symulacje i struktury wiedzy algorytmicznej. W edukacji medialnej 4.0 narzędzia cyfrowe stają się instrumentami krytycznego dociekania, a nie jedynie pomocami technicznymi.

Krytyczna alfabetyzacja cyfrowa i medialna

Perspektywa Berry’ego podkreśla, że algorytmy i infrastruktury cyfrowe warunkują produkcję wiedzy (Berry 2014, 2015). Szkoły muszą zatem kształtować krytyczną alfabetyzację cyfrową – zdolność analizy logiki algorytmicznej, rozumienia ekosystemów medialnych opartych na danych oraz refleksji nad etycznymi konsekwencjami mediacji technologicznej. Taka alfabetyzacja staje się podstawową kompetencją w nawigowaniu kulturą postcyfrową.

Pedagogika dialogiczna i emancypacyjna

W nawiązaniu do poglądów Jandrića i Freirego, pedagogika postcyfrowa akcentuje współtworzenie, dialog i refleksję etyczną. W praktyce przejawia się to w projektach interaktywnych, współpracy online i hybrydowych doświadczeniach edukacyjnych integrujących sprawczość ludzką i technologiczną.

Hybrydowe i płynne przestrzenie edukacyjne

Edukacja postcyfrowa przekracza binarny podział na „online” i „offline”. Przestrzenie edukacyjne stają się hybrydowe, łącząc nauczanie tradycyjne z praktykami cyfrowymi i społecznymi. Uczniowie funkcjonują w płynnych systemach, w których doświadczenia cyfrowe i fizyczne wzajemnie się przenikają, co wymaga od nauczycieli projektowania adaptacyjnych, partycypacyjnych środowisk uczenia się.

Posthumanistyczna perspektywa edukacyjna

Edukacja postcyfrowa uznaje współsprawczość ludzi i technologii w procesach uczenia się. Nauczyciele i uczniowie nie są jedynymi aktorami; algorytmy, platformy i środowiska wirtualne również aktywnie kształtują procesy edukacyjne. Ta perspektywa posthumanistyczna sprzyja tworzeniu programów nauczania wspierających współpracę z technologią, refleksję krytyczną i świadomość etyczną. W praktyce edukacja postcyfrowa wymaga zatem przejścia od uczenia się o technologii do uczenia się *przez* technologię; od technicznego opanowania narzędzi do krytycznego zaangażowania; od poznania izolowanego do wiedzy relacyjnej i sieciowej. W ramach edukacji medialnej 4.0 oznacza to tworzenie środowisk, w których człowiek i technologia współistnieją oraz współtworzą wiedzę. Edukacja postcyfrowa jawi się jako

proces hybrydowy, relacyjny i etycznie złożony – jako formacja epistemiczna i kulturowa, w której uczenie się, technologia i człowieczeństwo są nierozzerwalnie ze sobą splecione. Edukacja medialna 4.0, rozwijana w odpowiedzi na wymagania społeczeństwa wiedzy i Przemysłu 4.0, wpisuje się w tę logikę, kładąc nacisk na uczenie się poprzez aktywne eksplorowanie środowisk cyfrowych, projektowanie rozwiązań technologicznych, krytyczną analizę mediów i współpracę człowieka z technologią w procesie uczenia się. Jej celem nie jest instrumentalne opanowanie narzędzi, ale kształtowanie kompetencji pozwalających na świadome uczestnictwo w kulturze postcyfrowej – charakteryzującej się hybrydycznością przestrzeni edukacyjnych, rozproszoną sprawczością i sieciowym obiegiem wiedzy.

W rezultacie edukacja postcyfrowa i medialna 4.0 tworzą ramę teoretyczną, która:

- przesuwając akcent z nauki o mediach na uczenie się w mediach – oznacza to odejście od traktowania mediów jako przedmiotu zewnętrznej analizy ku rozumieniu ich jako integralnego środowiska kulturowego, w którym zachodzą praktyki poznawcze. Media nie są już jedynie narzędziem komunikacji, ale stanowią przestrzeń performatywną, w której tożsamość i wiedza są nieustannie konstruowane. Uczenie się zachodzi w symbiozie z infrastrukturą cyfrową, co wpisuje się w kulturoznawcze rozumienie mediów jako „nowych ekosystemów kultury” (*culture as environment*), a nie tylko kanałów przekazu;
- redefiniuje podmiotowość ucznia i nauczyciela jako współaktorów sieci poznawczo-technologicznej – zgodnie z perspektywą teorii aktora-sieci oraz posthumanizmu, podmiotowość nie jest traktowana jako stała, autonomiczna i odrębna od technologii. Zamiast tego uczniowie i nauczyciele funkcjonują jako aktorzy w sieci relacji, które obejmują również algorytmy, platformy, interfejsy i systemy informacyjne. Edukacja staje się procesem współdziałania ludzi i nie-ludzi (technologii), a podmiotowość ma charakter relacyjny, dynamiczny i rozproszony/płynny.
- promuje krytyczną refleksję nad algorytmami, danymi i infrastrukturami cyfrowymi – edukacja medialna 4.0 wprowadza kulturoznawczy namysł nad technologicznością jako siłą kształtującą kulturowe doświadczenie. Uczeń staje się świadomym uczestnikiem ekosystemu danych. I nie tylko użytkownikiem – w centrum znajduje się myślenie krytyczne wobec „niewidzialnych mechanizmów cyfrowości”: logiki algorytmicznej, kapitalizmu platformowego, architektury informacji i roli danych jako nowej formy władzy kulturowej. Edukacja postcyfrowa ma na celu nie tylko kompetencje techniczne, ale także epistemologiczne i etyczne.

- ujmuje uczenie się jako proces relacyjny, dialogiczny, hybrydowy i współtworzony przez ludzi oraz technologie – wiedza nie jest przekazywana z góry, ale negocjowana i współkonstruowana w procesie interakcji między użytkownikami oraz inteligentnymi systemami. Edukacja postcyfrowa uznaje, że technologie partycypują w procesach poznawczych i twórczych (np. generatywna AI, inteligentne platformy). Zgodnie z perspektywą kultur hybrydowych przestrzeń edukacyjna jest zarówno fizyczna, jak i wirtualna, synchroniczna i asynchroniczna, a relacyjność staje się podstawowym wymiarem uczenia się.

Tym samym edukacja medialna 4.0 w działaniu staje się praktyczną realizacją edukacji postcyfrowej, która wpisuje się w kulturoznawczy zwrot ku sieciowości, współdziałaniu i epistemologii rozproszonej. Obie koncepcje odchodzą od modelu edukacji transmisyjnej – opartej na linearnej komunikacji i reprodukcji wiedzy – na rzecz edukacji sieciowej, współtworzonej oraz krytycznie zaangażowanej. W tym ujęciu technologia przestaje być jedynie tłem lub narzędziem nauczania, a zaczyna funkcjonować jako aktywny uczestnik procesu dydaktycznego, współtworzący przestrzeń epistemiczną i kulturową. Edukacja staje się procesem immersyjnym, interakcyjnym i nieliniowym, w którym ludzie i technologie negocjują znaczenia, współuczestniczą w praktykach poznawczych i redefiniują rolę instytucji edukacyjnych we współczesnej kulturze cyfrowej.

Oryginalność modelu SRF i jego wkład w rozwój edukacji medialnej oraz postcyfrowej

Autorski model SRF wyróżnia się na tle istniejących koncepcji edukacji medialnej i badań nad problematycznym używaniem mediów przede wszystkim integracyjnym, relacyjno-systemowym charakterem, który pozwala przekroczyć redukcjonistyczne ujęcia skoncentrowane wyłącznie na jednostce, technologii lub pojedynczym środowisku wychowawczym. Jego oryginalność polega na tym, że nierównowaga medialna nie jest w nim traktowana jako indywidualna dysfunkcja użytkownika, lecz jako zjawisko emergentne, powstające na styku relacji psychologicznych, rodzinnych, rówieśniczych, szkolnych oraz kulturowo-technologicznych.

Model SRF wnosi nową jakość do edukacji medialnej, ponieważ łączy perspektywę systemową (Bertalanffy, Bowen, Bronfenbrenner) z postcyfrowym i kulturoznawczym rozumieniem mediów, w którym technologie funkcjonują jako aktywni współuczestnicy procesów poznawczych, wychowawczych i tożsamościowych. W przeciwieństwie do wielu modeli profilaktycznych, które koncentrują się na regulacji zachowań użytkownika

(np. kontroli czasu ekranowego), SRF analizuje funkcje, jakie media pełnią w zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych, relacyjnych i kulturowych – takich jak regulacja nastroju, poczucie sprawczości, przynależność czy negocjowanie tożsamości cyfrowej. Istotnym wkładem modelu SRF jest również wielopoziomowe ujęcie sprawczości, obejmujące ucznia, grupę rówieśniczą, rodzinę oraz szkołę jako wzajemnie powiązane elementy jednego ekosystemu medialnego. Model pokazuje, że problematyczne korzystanie z mediów nie może być skutecznie rozumiane ani modyfikowane bez uwzględnienia: norm rówieśniczych i mechanizmów presji społecznej (FOMO), niejawnego modelowania zachowań cyfrowych przez dorosłych, instytucjonalnych ograniczeń szkoły funkcjonującej w warunkach postcyfrowych, kulturowych narracji i algorytmicznych architektur platform medialnych.

W tym sensie SRF przekracza tradycyjne modele edukacji medialnej, które traktują media głównie jako obiekt krytycznej analizy lub zbiór kompetencji technicznych. Zamiast tego proponuje heurystyczną ramę interwencyjną, umożliwiającą projektowanie działań profilaktycznych i edukacyjnych jednocześnie na poziomie indywidualnym, relacyjnym i instytucjonalnym. Na tle edukacji medialnej 4.0 model SRF wnosi konceptualne pogłębienie poprzez powiązanie praktyk edukacyjnych z posthumanistyczną i postcyfrową epistemologią uczenia się. W tym ujęciu edukacja medialna nie polega już na „nauczaniu o mediach”, lecz na uczeniu się w środowisku hybrydowym, w którym algorytmy, platformy i interfejsy pełnią rolę aktorów epistemicznych. SRF umożliwia operacjonalizację tej perspektywy, pokazując, w jaki sposób technologie: regulują emocje i relacje społeczne, strukturyzują uwagę, motywację i rytmy codzienności, współtworzą szkolne i pozaszkolne doświadczenia uczenia się.

Oryginalność modelu polega także na połączeniu krytycznej alfabetyzacji cyfrowej (Berry), estetyczno-poznawczego wymiaru interfejsów i oprogramowania (Manovich) oraz emancypacyjnej pedagogiki dialogu i współtworzenia (Jandrić) z systemowym rozumieniem rodziny i szkoły. Dzięki temu SRF nie tylko diagnozuje zagrożenia związane z nadużywaniem mediów, lecz również wskazuje kierunki projektowania środowisk edukacyjnych, które wspierają refleksyjność, relacyjność i etyczną sprawczość uczniów w kulturze postcyfrowej.

W rezultacie model SRF stanowi autorską, interdyscyplinarną propozycję teoretyczno-praktyczną, która: integruje pedagogikę medialną, kulturoznawstwo, psychologię systemową i badania nad postcyfrowością, przesuwając punkt ciężkości z kontroli technologii na rozumienie jej funkcji kulturowych i relacyjnych, umożliwia spójne projektowanie działań profilaktycznych, edukacyjnych i interwencyjnych w warunkach hybrydowej rzeczywistości edukacyjnej. Tym samym SRF wnosi do współczesnej edukacji medialnej nowy paradygmat myślenia o relacji człowiek–technologia–społeczeństwo,

w którym media nie są ani wrogiem, ani neutralnym narzędziem, lecz aktywnym elementem systemu kulturowego, wymagającym krytycznego, relacyjnego i etycznego osadzenia w praktyce edukacyjnej.

Bibliografia

- Anderson Emma Louise, Steen Eloisa, Stavropoulos Vasileios. 2017. „Internet use and problematic internet use: Systematic review of longitudinal research trends”. *Journal of Behavioral Addictions* nr 6(4). 539–556. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.060>.
- Berry David Michael. 2011. *The Philosophy of Software: Code and Mediation in the Digital Age*. Basingstoke, Hampshire–New York.
- Berry David Michael. 2014. *Critical Theory and the Digital*. New York–London–New Delhi–Sydney.
- Berry David Michael, Dieter Michael (red.). 2015. *Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design*. Basingstoke.
- Bertalanffy Ludwig von. 1968. *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York, NY.
- Bowen Murray. 1978. *Family Therapy in Clinical Practice*. New York, NY.
- Bronfenbrenner Urie. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA.
- de Barbaro Bogdan. 1999. *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków.
- de Barbaro Bogdan. 2011. *Postmodernistyczne propozycje w psychoterapii rodzin*. Kraków.
- Granic Isabela, Lobel Adam, Engels Rutger C.M.E. 2014. „The benefits of playing video games”. *American Psychologist* nr 69(1). 66–78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>.
- Jandrić Petar. 2017. *Learning in the Age of Digital Reason*. Rotterdam.
- Jandrić Petar, Knox Jeremy, Besley Tina, Ryberg Thomas, Suoranta Juha, Hayes Sarah. 2018. „Postdigital science and education”. *Educational Philosophy and Theory* nr 50(10). 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>.
- Kardefelt-Winther Daniel. 2014. „A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use”. *Computers in Human Behavior* nr 31. 351–354. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.059>.
- Livingstone Sonia, Helsper Ellen. 2010. „Balancing opportunities and risks in teenagers’ use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy”. *New Media & Society* nr 12(2). 309–329. <https://doi.org/10.1177/1461444809342697>.
- Manovich Lev. 2001. *The Language of New Media*. Cambridge, MA.–London.
- Manovich Lev. 2013. *Software Takes Command*. New York.
- Ogonowska Agnieszka. 2024a. „Kompetencje audialne w kulturze cyfrowej 3.0. Wybrane ujęcia, konteksty i metody badawcze”. *Studia de Cultura* nr 16(2). 19–32. <https://doi.org/10.24917/20837275.16.2.2>

-
- Ogonowska Agnieszka. 2024b. „Kultury i narracje w ujęciu neurokognitywno-rozwojowym i relacyjno-funkcjonalny. W stronę użytkownika”. *Studia de Cultura* nr 16(3). 5–15.
- Ogonowska Agnieszka. 2018. *Uzależnienia medialne. Uwarunkowania, leczenie, profilaktyka*. Kraków.

Załączniki:

Kwestionariusz samooceny korzystania
z mediów społecznościowych i gier sieciowych

Wiek badanej osoby: _____

Płeć: ☐ K ☐ M ☐ Inna**Instrukcja:**

Przeczytaj każde zdanie i zaznacz, na ile dotyczy ono Ciebie.

Skala odpowiedzi:

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często♦ **A. Czas i częstotliwość korzystania**

1. Spędzam więcej czasu w mediach społecznościowych lub grach, niż pierwotnie planowałem/am.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

2. Korzystam z telefonu lub komputera tuż po przebudzeniu.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

3. Zdarza mi się zasypiać późno przez korzystanie z mediów społecznościowych lub gier.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

4. Gdy nie mam dostępu do Internetu, czuję się zaniepokojony/a lub znudzony/a.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

5. Trudno mi ograniczyć czas spędzany w sieci, nawet gdy próbuję.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często♦ **B. Motywacje i emocje**

6. Sięgam po media społecznościowe lub gry, kiedy jestem smutny/a lub zestresowany/a.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

7. Używam telefonu lub komputera, aby „uciec” od problemów.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

8. Korzystanie z mediów społecznościowych lub gier poprawia mi nastrój tylko na chwilę.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

9. Złości mnie, gdy ktoś przerywa mi korzystanie z telefonu lub gry.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

10. Czuję się lepiej, gdy dostaję lajki, komentarze lub wygrywam w grze.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

♦ C. Relacje z innymi

11. Ignoruję rozmowy z rodziną lub znajomymi, bo jestem zajęty/a telefonem lub grą.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

12. Moi bliscy zwracają mi uwagę, że zbyt często korzystam z Internetu.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

13. Wolę kontakt online niż spotkania twarzą w twarz.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

14. Zdarza mi się zaniedbywać obowiązki domowe lub szkolne przez czas spędzony w sieci.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

15. Kłóczę się z rodzicami z powodu korzystania z telefonu lub komputera.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

♦ D. Treści i zachowania online

16. Śledzę lub obserwuję osoby/influencerów, z którymi się porównuję.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

17. Czuję zazdrość lub niezadowolenie z siebie po przeglądaniu mediów społecznościowych.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

18. Gram lub korzystam z aplikacji mimo świadomości, że to mnie stresuje lub męczy.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

19. Uczestniczę w czatach, grupach lub grach, które powodują konflikty lub napięcia.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

20. Zdarza mi się ukrywać przed rodzicami, ile czasu spędzam online.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

♦ E. Skutki i refleksja

21. Mam gorsze wyniki w nauce lub mniej czasu na zainteresowania z powodu Internetu.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

22. Czuję się zmęczony/a lub rozproszony/a po długim korzystaniu z sieci.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

23. Zastanawiam się, czy nie spędzam zbyt dużo czasu online.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

24. Trudno mi wyobrazić sobie dzień bez mediów społecznościowych lub gier.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

25. Chciałbym/chciałabym lepiej kontrolować swój czas w Internecie.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

♦ Interpretacja (dla osoby prowadzącej badanie lub do autorefleksji):

25–50 pkt – korzystanie prawdopodobnie nie jest problematyczne, ale warto dbać o równowagę.

51–75 pkt – możliwe ryzyko nadmiernego korzystania; spróbuj wprowadzić limity i przerwy.

76–100 pkt – wysoki poziom zaangażowania, mogący wpływać negatywnie na życie szkolne, relacje lub emocje – warto porozmawiać z pedagogiem, psychologiem lub rodzicem.

101–125 pkt – silne objawy uzależnienia; potrzebna rozmowa ze specjalistą i wsparcie bliskich.

Kwestionariusz obserwacyjny dla nauczyciela:
*Zachowania ucznia związane z korzystaniem z Internetu,
mediów społecznościowych, gier sieciowych
i urządzeń mobilnych*

Cel: Narzędzie służy do oceny **zachowań ucznia**, które mogą wskazywać na **problematyczne korzystanie z technologii cyfrowych** (media społecznościowe, gry online, smartfony, Internet).

Może być wykorzystywane przez wychowawców, nauczycieli lub pedagogów szkolnych.

Zakres wiekowy: 13–17 lat

Instrukcja dla nauczyciela:

Proszę ocenić, jak często zaobserwowałeś/aś dane zachowania u ucznia w ostatnich 3 miesiącach.

Skala odpowiedzi:

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

♦ **A. Zachowania w szkole**

1. Uczeń korzysta z telefonu podczas lekcji lub przerw mimo zakazów.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

2. Wydaje się rozkojarzony lub trudno mu skupić uwagę na zajęciach.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

3. Ma trudności z koncentracją, szczególnie po przerwach, kiedy używał telefonu.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

4. Wygląda na zmęczonego lub niewyspanego (prawdopodobnie z powodu aktywności online).

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

5. Zdarza się, że spóźnia się lub opuszcza zajęcia z powodu grania lub aktywności w sieci.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

♦ **B. Funkcjonowanie emocjonalne i społeczne**

6. Przejawia rozdrażnienie lub złość, gdy nie może korzystać z telefonu.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

7. Zdarza się, że jego/jej nastrój zmienia się w zależności od wydarzeń online (np. lajków, gier, relacji rówieśniczych w sieci).
- ☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często
8. Wydaje się wycofany/a lub mniej zaangażowany/a w kontakty rówieśnicze offline.
- ☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często
9. Rozmawia o grach, mediach społecznościowych lub influencerach jako głównym temacie.
- ☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często
10. Używa telefonu lub Internetu, by unikać kontaktu z rówieśnikami lub trudnych sytuacji.
- ☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

♦ C. Relacje z rówieśnikami

11. Uczeń/uczennica bywa zamknięty/a w wąskim kręgu znajomych online, z którymi intensywnie utrzymuje kontakt.
- ☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często
12. Zdarzają się sytuacje konfliktowe związane z aktywnością w sieci (np. kłótnie, wykluczanie, plotki online).
- ☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często
13. Uczestniczy w rozmowach lub żartach nawiązujących do treści agresywnych, wulgarnych lub niestosownych z Internetu.
- ☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często
14. W kontaktach z innymi bywa impulsywny/a lub reaguje emocjonalnie, zwłaszcza gdy temat dotyczy jego/jej aktywności online.
- ☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często
15. Widać, że relacje w klasie bywają napięte przez sprawy związane z siecią lub grami.
- ☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

♦ D. Nauka i obowiązki szkolne

16. Nie odrabia prac domowych z powodu czasu spędzanego online.
- ☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często
17. Wyniki w nauce pogorszyły się w ostatnim czasie, a powodem może być nadmierne korzystanie z urządzeń cyfrowych.
- ☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

18. Często odkłada zadania na później, wybierając aktywności w sieci lub graniu.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

19. Wydaje się mniej zmotywowany/a do nauki niż wcześniej.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

20. Ma trudność z planowaniem i organizacją czasu – zwłaszcza gdy chodzi o naukę i korzystanie z telefonu.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

♦ E. Refleksja nauczyciela/obserwacja ogólna

21. Mam wrażenie, że uczeń/uczennica zbyt dużo myśli o tym, co dzieje się w Internecie lub grach.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

22. Podejmuje działania w sieci, które budzą moje obawy (np. dzielenie się prywatnymi treściami, ryzykowne wyzwania).

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

23. Widać, że ma trudność z oderwaniem się od świata wirtualnego i skupieniem na realnych sytuacjach.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

24. Zachowania ucznia/uczennicy sugerują, że technologia wpływa na jego/jej samopoczucie i funkcjonowanie szkolne.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

25. Uważam, że potrzebuje wsparcia w zakresie świadomego i bezpiecznego korzystania z mediów cyfrowych.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

♦ Interpretacja wyników (dla pedagoga / wychowawcy):

25-50 pkt – brak istotnych oznak problemowego korzystania z technologii.

51-75 pkt – umiarkowane ryzyko; warto wzmocnić edukację cyfrową i rozmowy o równowadze.

76-100 pkt – widoczne objawy problemowego zaangażowania w media i gry; zalecane indywidualne rozmowy i obserwacja.

101-125 pkt – silne oznaki cyfrowego uzależnienia lub przeciążenia technologią; konieczna współpraca z pedagogiem, psychologiem lub rodzicami.

Kwestionariusz obserwacyjny: *Jak młodzież postrzega korzystanie z Internetu, smartfonów i mediów społecznościowych przez dorosłych (rodziców/opiekunów)*

Dla młodzieży w wieku: 13–17 lat

Instrukcja:

Przeczytaj każde zdanie i zaznacz, jak często zauważasz takie zachowania u swoich rodziców lub opiekunów.

Skala odpowiedzi:

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

♦ A. Czas i zaangażowanie dorosłych

1. Moi rodzice/opiekunowie spędzają dużo czasu z telefonem w ręku.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

2. Zdarza im się sprawdzać powiadomienia podczas posiłków lub rozmowy ze mną.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

3. Korzystają z mediów społecznościowych, nawet gdy mają inne obowiązki.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

4. Mam wrażenie, że trudno im oderwać się od ekranu telefonu lub komputera.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

5. Wydaje się, że telefon towarzyszy im niemal przez cały dzień.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

♦ B. Reakcje emocjonalne i postawy

6. Gdy nie mają przy sobie telefonu lub Internetu, stają się nerwowi lub rozdrażnieni.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

7. Nie słuchają mnie, bo są zajęci przeglądaniem czegoś w sieci.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

8. Widzę, że korzystanie z telefonu poprawia im humor lub jest sposobem na relaks.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

9. Zdarza im się zdenerwować, gdy coś nie działa w Internecie lub aplikacji.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często
10. Mam wrażenie, że media społecznościowe wpływają na ich nastrój (np. są smutni, zirytowani po przeglądaniu).
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często

♦ C. Relacje rodzinne a technologie

11. Moi rodzice/opiekunowie twierdzą, że „nie mają czasu”, bo są zajęci telefonem.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często
12. Próbuje z nimi porozmawiać, ale przerywają, żeby coś sprawdzić w sieci.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często
13. Podczas wspólnego czasu (np. obiadu, spaceru) korzystają z telefonu.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często
14. Zdarza się, że bardziej interesują się tym, co dzieje się online, niż tym, co dzieje się w domu.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często
15. Czuję, że technologie przeszkadzają nam w spędzaniu czasu razem.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często

♦ D. Wzory i przykłady

16. Moi rodzice publikują swoje zdjęcia lub posty w mediach społecznościowych.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często
17. Pokazują w sieci zbyt dużo informacji o naszym życiu rodzinnym.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często
18. Sprawiają wrażenie, że bardziej wierzą w informacje z Internetu niż w to, co mówi ktoś bliski.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często
19. Widziałem/am, że moi rodzice używają telefonu w nieodpowiednich momentach (np. podczas prowadzenia samochodu, rozmowy z kimś, na spotkaniach).
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często
20. Zdarza im się komentować lub oceniać innych w sieci w sposób negatywny.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często

♦ E. Refleksja i konsekwencje

21. Mam wrażenie, że ich korzystanie z telefonu wpływa na nasze relacje.
[1] - nigdy [2] - rzadko [3] - czasami [4] - często [5] - bardzo często
22. Uważam, że spędzają w sieci więcej czasu, niż chcieliby.
[1] - nigdy [2] - rzadko [3] - czasami [4] - często [5] - bardzo często
23. Myślę, że sami mają problem z odłożeniem telefonu, tak jak młodzież.
[1] - nigdy [2] - rzadko [3] - czasami [4] - często [5] - bardzo często
24. Wolałbym/wolałabym, żeby częściej odkładali telefon i byli bardziej „tu i teraz”.
[1] - nigdy [2] - rzadko [3] - czasami [4] - często [5] - bardzo często
25. Myślę, że dorośli też powinni rozmawiać o uzależnieniu od Internetu i mediów społecznościowych – nie tylko młodzież.
[1] - nigdy [2] - rzadko [3] - czasami [4] - często [5] - bardzo często

♦ Interpretacja wyników (dla pedagoga, psychologa lub pracy grupowej):

25-50 pkt – dziecko rzadko obserwuje niepokojące zachowania; dorośli zachowują równowagę cyfrową.

51-75 pkt – pojawiają się umiarkowane sygnały nadmiernego korzystania z sieci przez dorosłych; możliwy wpływ na relacje rodzinne.

76-100 pkt – widoczne objawy przeciążenia cyfrowego; dziecko postrzega dorosłych jako często rozproszonych przez technologie.

101-125 pkt – silne oznaki cyfrowego uzależnienia w oczach dziecka; warto omówić temat wspólnego wyznaczania granic i modelowania zdrowych nawyków online.

**Kwestionariusz obserwacyjny dla rodziców:
*Zachowania dziecka w korzystaniu z Internetu, gier
i mediów społecznościowych***

Wiek dziecka: _____

Płeć dziecka: ☐ K ☐ M ☐ Inna

Instrukcja:

Przeczytaj każde zdanie i zaznacz, jak często obserwujesz dane zachowanie u swojego dziecka.

Skala odpowiedzi:

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

♦ A. Czas spędzany online

1. Moje dziecko spędza dużo czasu korzystając z telefonu, komputera lub tabletu.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

2. Przekracza ustalone limity czasu korzystania z Internetu lub gier.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

3. Trudno mu zakończyć grę lub przestać korzystać z telefonu, nawet gdy o to proszę.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

4. Zdarza mu się zarywać noc z powodu mediów społecznościowych lub gier.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

5. Kiedy nie ma dostępu do Internetu, staje się niespokojne, zirytowane lub znudzone.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

♦ B. Reakcje emocjonalne i motywacje

6. Korzysta z telefonu lub Internetu, żeby poprawić sobie nastrój.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

7. Złości się lub jest rozdrażnione, gdy proszę, żeby odłożyło telefon lub skończyło grać.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

8. Wydaje się rozczarowane lub smutne, gdy nie może być online.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

9. Po czasie spędzonym w sieci wygląda na zmęczone, rozkojarzone lub poirytowane.

[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często

10. Ma trudność z kontrolowaniem czasu spędzanego w Internecie.

[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często

♦ C. Relacje i funkcjonowanie społeczne

11. Komunikuje się ze znajomymi głównie przez Internet, a rzadziej spotyka się z nimi osobiście.

[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często

12. Ignoruje rozmowy z domownikami, bo jest skupione na telefonie.

[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często

13. Zaniebuja obowiązki szkolne lub domowe z powodu korzystania z Internetu lub gier.

[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często

14. Reaguje niechęcią, gdy proponuję wspólne spędzenie czasu offline.

[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często

15. Zdarza mu się kłócić z rodzeństwem lub rodzicami o korzystanie z urządzeń cyfrowych.

[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często

♦ D. Zachowania ryzykowne lub niepokojące

16. Udostępnia w sieci zbyt dużo informacji o sobie.

[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często

17. Śledzi lub obserwuje treści, które mogą być nieodpowiednie dla jego wieku.

[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często

18. Zdarzyło się, że było narażone na konflikty lub nieprzyjemne sytuacje online (np. wyśmiewanie, wykluczenie, obrażanie).

[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często

19. Wydaje pieniądze na płatne funkcje w grach lub aplikacjach bez wcześniejszego uzgodnienia.

[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często

20. Próbuje ukrywać przede mną, jak długo korzysta z telefonu lub co robi w sieci.

[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często

♦ E. Refleksja i skutki

21. Widzę, że media społecznościowe lub gry są dla mojego dziecka bardzo ważne.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

22. Mam wrażenie, że świat wirtualny jest dla niego ważniejszy niż rzeczywisty.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

23. Myślę, że korzystanie z Internetu wpływa na jego samopoczucie lub zachowanie.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

24. Obawiam się, że spędza w sieci zbyt dużo czasu.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

25. Uważam, że potrzebuje wsparcia, by lepiej kontrolować korzystanie z mediów cyfrowych.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

♦ Interpretacja wyników:

25–50 pkt – korzystanie z technologii wydaje się zrównoważone; zachowania dziecka nie wskazują na poważne ryzyko.

51–75 pkt – pojawiają się pierwsze oznaki nadmiernego zaangażowania; warto wprowadzić jasne zasady i wspólne rozmowy o korzystaniu z sieci.

76–100 pkt – widoczne sygnały problemowego korzystania z Internetu i gier; może to wpływać na emocje, naukę i relacje rodzinne.

101–125 pkt – silne oznaki cyfrowego uzależnienia; zalecana konsultacja z psychologiem, pedagogiem lub specjalistą ds. uzależnień behawioralnych.

Kwestionariusz obserwacyjny: *Zachowania rówieśników w sieci i grach*

Wiek osoby wypełniającej: _____

Płeć: ☐ K ☐ M ☐ Inna

Instrukcja:

Przeczytaj każde zdanie i zaznacz, jak często zauważasz takie zachowania u swoich rówieśników (koleżanek, kolegów, znajomych).

Skala odpowiedzi:

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

♦ **A. Czas i zaangażowanie**

1. Moi znajomi spędzają bardzo dużo czasu w mediach społecznościowych lub grach online.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

2. Wielu z nich korzysta z telefonu zaraz po przebudzeniu i tuż przed snem.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

3. Rezygnują z innych zajęć (np. nauki, sportu), żeby grać lub być w sieci.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

4. Niektórzy wydają dużo pieniędzy na gry, dodatki lub płatne funkcje w aplikacjach.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

5. Gdy nie mają dostępu do Internetu, stają się zdenerwowani lub znudzeni.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

♦ **B. Emocje i reakcje**

6. Moi rówieśnicy łatwo się denerwują, gdy przegrają w grze lub nie dostaną reakcji na post.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

7. Porównują się z innymi w sieci i źle się z tym czują.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

8. Korzystają z Internetu, żeby poprawić sobie humor, gdy mają zły dzień.

☐ 1 - nigdy ☐ 2 - rzadko ☐ 3 - czasami ☐ 4 - często ☐ 5 - bardzo często

9. Widać, że mają trudność z odłożeniem telefonu nawet podczas rozmowy z kimś.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często
10. Kiedy ktoś zwraca im uwagę na zbyt częste granie lub scrollowanie, reagują złością lub śmiechem
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często

♦ C. Relacje i komunikacja

11. Niektórzy moi znajomi wolą pisać w sieci niż spotykać się w realu.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często
12. Przerwywają rozmowę, żeby sprawdzić powiadomienia.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często
13. Bywa, że przez korzystanie z sieci zaniedbują relacje z przyjaciółmi lub rodziną.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często
14. Zdarza się, że kłócą się z rodzicami o czas spędzany przy komputerze.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często
15. Niektórzy tworzą w sieci fałszywe konta lub ukrywają prawdziwą tożsamość.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często

♦ D. Zachowania ryzykowne w sieci

16. Widziałem/am, jak moi rówieśnicy udostępniają zbyt dużo osobistych informacji online.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często
17. Niektórzy biorą udział w wyzwaniach internetowych, które mogą być niebezpieczne.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często
18. Zdarza się, że moi znajomi wyśmiewają lub obrażają innych w komentarzach lub na czatach.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często
19. W grach online często dochodzi między nimi do kłótni, obrażania lub wykluczania innych.
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często
20. Część osób publikuje treści, które mogą być nieodpowiednie (np. agresywne, seksualne, poniżające).
[1] – nigdy [2] – rzadko [3] – czasami [4] – często [5] – bardzo często

♦ E. Skutki i refleksja

21. Niektórzy mają problemy z koncentracją przez ciągłe korzystanie z telefonu lub gier.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

22. Wyglądają na zmęczonych z powodu zbyt późnego grania lub korzystania z sieci.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

23. Mam wrażenie, że część moich rówieśników nie potrafi odpocząć bez telefonu.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

24. Widać, że granie lub media społecznościowe stają się dla nich ważniejsze niż szkoła.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

25. Uważam, że niektórzy moi znajomi mają problem z kontrolowaniem swojego czasu w sieci.

☐ 1 – nigdy ☐ 2 – rzadko ☐ 3 – czasami ☐ 4 – często ☐ 5 – bardzo często

♦ Interpretacja (dla nauczyciela, pedagoga lub grupowej refleksji):

25–50 pkt – niska częstotliwość obserwowanych zachowań; większość rówieśników korzysta z sieci w sposób zrównoważony.

51–75 pkt – widoczne umiarkowane ryzyko problematycznego używania mediów i gier w grupie rówieśniczej.

76–100 pkt – duża liczba zachowań mogących wskazywać na utratę równowagi między światem online i offline.

101–125 pkt – częste występowanie zachowań ryzykownych i objawów uzależnienia w grupie; warto poruszyć temat bezpieczeństwa i higieny cyfrowej podczas zajęć wychowawczych⁴.

⁴ Zaproponowane kwestionariusze (auto)oceny nie pełnią funkcji diagnostycznej w rozumieniu medycznym, tj. nie są przeznaczone do zastosowań w praktyce psychologicznej, psychoterapeutycznej ani psychiatrycznej. Ich zasadniczym celem jest inicjowanie i wspieranie procesu autorefleksji dotyczącej indywidualnych wzorców korzystania z mediów oraz sposobu funkcjonowania w najbliższym środowisku społecznym i technokulturowym. Narzędzia te mają charakter edukacyjno-refleksyjny, służący podnoszeniu świadomości użytkowników mediów w zakresie potencjalnych konsekwencji własnych zachowań medialnych. Z perspektywy praktyki edukacyjnej kwestionariusze mogą stanowić istotne wsparcie w działaniach wychowawczych nauczycieli, zwłaszcza w kontekście wczesnej identyfikacji niepokojących tendencji w sposobach korzystania z mediów przez uczniów. Mogą również ułatwiać proces komunikacji z rodzicami, tworząc podstawę do konstruktywnego dialogu na temat obserwowanych zachowań problemowych

Kwestionariusz zachowań problemowych i ryzykownych w środowisku medialnym (pokolenie Alfa)⁵

Instrukcja dla respondenta/tki:

Przeczytaj uważnie każde twierdzenie i zaznacz, w jakim stopniu odnosi się ono do Ciebie.

Skala odpowiedzi

1 – zdecydowanie nie

2 – raczej nie

3 – ani tak, ani nie

4 – raczej tak

5 – zdecydowanie tak

1. Zdarza mi się korzystać z mediów cyfrowych dłużej, niż planowałem/am, mimo że wiem, że powinienem/powinnam przestać.
2. Często oglądam filmy lub seriale jeden po drugim, tracąc poczucie czasu.
3. Podczas korzystania z mediów cyfrowych jednocześnie wykonuję inne czynności (np. oglądam, piszę, słucham), co utrudnia mi skupienie się na jednej rzeczy.
4. Łatwo rozpraszam się powiadomieniami i mam trudność z powrotem do wcześniejszego zadania.
5. Czuję niepokój lub irytację, gdy nie mam dostępu do internetu/mediów społecznościowych albo nie wiem, co dzieje się online.
6. Oglądam lub śledzę treści, które są kontrowersyjne, wulgarne lub pokazują patologiczne zachowania, nawet jeśli są dla mnie nieprzyjemne.
7. Najczęściej widzę w mediach treści, które potwierdzają moje poglądy i rzadko spotykam się z innymi opiniami.
8. Często klikam lub oglądam treści podsuwane mi automatycznie przez aplikacje, bez zastanowienia, dlaczego właśnie je widzę.
9. Zdarza mi się biernie przeglądać treści w mediach (scrollowanie, oglądanie), nawet gdy nie sprawia mi to przyjemności.

oraz wspólnego poszukiwania strategii ich modyfikacji. Tym samym kwestionariusze wpisują się w nurt działań profilaktycznych, ukierunkowanych na systemowe rozwijanie kompetencji medialnych i cyfrowych oraz modelowanie odpowiedzialnych postaw wobec technologii.

⁵ Kwestionariusz opracowany na podstawie badań własnych w ramach projektu: WPBU/2024/03/00031: „Cyfrowy uczeń – cyfrowy użytkownik. Kompetencje cyfrowe i medialne pokolenia Alfa”.

10. Publikuję komentarze, treści lub reakcje online, których nie powiedział(a) bym komuś wprost twarzą w twarz.
11. Byłem/am świadkiem lub uczestnikiem obrażania, wyśmiewania lub atakowania innych osób w internecie.
12. Zdarza mi się podejmować w sieci działania, które mogą być niebezpieczne (np. kontakt z nieznanymi, udostępnianie danych, ryzykowne wyzwania).

♦ Wynik ogólny – interpretacja

Wynik sumaryczny (12–60)

Zakres punktów – poziom ryzyka – interpretacja

12–24 (niski): korzystanie z mediów zasadniczo kontrolowane; zachowania problemowe incydentalne.

25–36 (umiarkowany): obecne powtarzalne wzorce problemowe; ryzyko utrwalenia zachowań.

37–48 (wysoki): wyraźne nasilenie zachowań ryzykownych i/lub kompulsywnych.

49–60 (bardzo wysoki): profil wysokiego ryzyka; wskazana pogłębiona diagnoza jakościowa lub interwencja.

♦ Rekomendacja metodologiczna

Progi mają charakter orientacyjny (normatywny) i mogą zostać skalibrowane empirycznie (np. percentyle 25/50/75) po pilotażu.

♦ Interpretacja pozycji pojedynczych

Odpowiedzi 4–5 traktowane są jako wskaźniki podwyższonego ryzyka w danym obszarze.

Szczególną uwagę diagnostyczną zwracają pozycje:

1, 5, 12 – wskaźniki utraty kontroli i ryzyka osobistego,

6, 11 – ekspozycja na treści i zachowania przemocowe,

3, 4 – trwała fragmentaryzacja uwagi.

Pojedyncze wysokie wyniki nie przesądzają o problemie, ale ich kumulacja ma znaczenie kliniczno-pedagogiczne.

♦ Podskale analityczne (opcjonalne)

Kwestionariusz pozwala na wyodrębnienie czterech podskal teoretycznych:

A. Kompulsywność i regulacja emocjonalna (1, 2, 5, 9)

Zakres: 4–20

- niskie: 4–8
- umiarkowane: 9–14
- wysokie: 15–20

B. Uwaga i przeciążenie poznawcze (3, 4, 8)

Zakres: 3–15

- niskie: 3–6
- umiarkowane: 7–10
- wysokie: 11–15

C. Treści ryzykowne i agresja online (6, 10, 11)

Zakres: 3–15

- niskie: 3–6
- umiarkowane: 7–10
- wysokie: 11–15

D. Cyberbezpieczeństwo i zachowania ryzykowne (7, 12)

Zakres: 2–10

- niskie: 2–4
- umiarkowane: 5–7
- wysokie: 8–10

♦ Interpretacja profilowa:

Profil rozproszony

- umiarkowane wyniki we wszystkich podskalach
- typowy dla kultury prefiguratywnej, bez jednoznacznej patologizacji

Profil kompulsywno-emocjonalny

- wysokie A + B
- media jako narzędzie regulacji emocji, ryzyko uzależnień behawioralnych

Profil ryzyka społecznego

- wysokie C + D
- zwiększone prawdopodobieństwo cyberprzemocy i zachowań niebezpiecznych

Profil algorytmicznej podatności

- wysokie B + D przy niskiej refleksyjności
- silny wpływ mechanizmów platformowych

♦ **Zastrzeżenie interpretacyjne**

Wysoki wynik w skali nie oznacza zaburzenia klinicznego, lecz zwiększone ryzyko funkcjonowania problemowego w środowisku medialnym, uwarunkowane rozwojowo i systemowo.

Streszczenie

Artykuł podejmuje problem rozwijania kompetencji medialnych i cyfrowych dzieci oraz młodzieży jako kluczowego wyzwania edukacji XXI wieku. W odpowiedzi na rosnące znaczenie mediów i technologii w życiu młodego pokolenia przedstawiono autorski model systemowo-relacyjno-funkcjonalny (SRF), służący do diagnozy wzorców korzystania z mediów z perspektywy uczniów, rówieśników i dorosłych. Model oparto na analizie literatury przedmiotu, wynikach badań jakościowych oraz doświadczeniach szkoleniowych. W artykule omówiono także koncepcję edukacji postcyfrowej i jej praktyczną realizację w ramach edukacji medialnej 4.0, która zakłada przejście od nauki o technologii do nauki przez technologię oraz redefiniuje podmiotowość ucznia i nauczyciela jako współaktorów sieci poznawczo-technologicznej. Zaproponowana perspektywa promuje krytyczne, relacyjne i hybrydowe podejście do uczenia się w środowisku cyfrowym, akcentując współsprawczość człowieka i technologii. Celem artykułu jest prezentacja autorskiego modelu teoretycznego oraz powiązanego z nim narzędzia diagnostyczno-edukacyjnego. Praca ta ma zatem charakter badawczo-wdrożeniowy, bowiem załączone do artykułu kwestionariusze ilustrują główne założenia modelu SRF.

Media Education 4.0 in Practice: The SRF Model.
Towards Applied Media Studies and Post-Digital Education

Abstract

The article addresses the development of media and digital competencies among children and adolescents as a key challenge for twenty-first-century education. In response to the growing importance of media and technology in the lives of the younger generation, it presents an original systemic-relational-functional (SRF) model designed to diagnose patterns of media use from the perspectives of students, peers, and adults. The model is based on a review of the literature, findings from qualitative research, and training experience. The article also discusses the concept of post-digital education and its practical implementation within Media Education 4.0, which involves a shift from learning about technology to learning through technology and redefines the agency of students and teachers as co-actors within a cognitive-technological network. The proposed perspective promotes a critical, relational, and hybrid approach to learning in a digital environment, emphasizing the co-agency of humans and technology. The aim of the article is to present the author's theoretical model and the related diagnostic and educational tool. The article is therefore both research-oriented and implementation-oriented, as the questionnaires included with it illustrate the main assumptions of the SRF model.

Słowa kluczowe: edukacja medialna 4.0, model systemowo-relacyjno-funkcjonalny, medioznawstwo stosowane, edukacja postcyfrowa

Keywords: media education 4.0, systemic-relational-functional model, applied media studies, post-digital education

Agnieszka Ogonowska – prof. dr hab., absolwentka psychologii (1999, Wydział Filozoficzny UJ; ścieżka specjalizacyjna: psychologia kliniczna dzieci i młodzieży);

absolwentka kulturoznawstwa (2001, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ). Ukończyła również dwuletnie podyplomowe kwalifikacyjne studia logopedyczne (UP) oraz podyplomowe studia neurologopedyczne (UP). Kierownicza Katedry Mediów i Badań Kulturowych w Instytucie Filologii Polskiej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Dyrektorka Ośrodka Badań nad Mediami IFP UP oraz Zespołu Badań ds. Psychologii Mediów i Edukacji Medialnej w ramach Ośrodka Badań nad Mediami. Współzałożycielka i prezeska Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej. Współpracowniczka Polskiego Komitetu ds. UNESCO. Ekspertka Komisji Europejskiej oraz NCBR. Redaktor naczelna czasopisma „Studia de Cultura”.

