



safenet.bg



Съфинансирано от
Европейския съюз

unicef 
за всяко дете



© UNICEF Bulgaria/2024/Dobrin Minkov

София, септември 2026 г.

ДА РАСТЕШ ОНЛАЙН: ДЕЦА, ДИГИТАЛНА СРЕДА И БЕЗОПАСНОСТ

*Качествено и количествено проучване сред ученици,
родители и учители и училищни специалисти*

Автор: Давид Кюранов, Асоциация Родители

© 2026 Детски фонд на ООН (УНИЦЕФ)

Настоящото изследване е възложено и финансирано от УНИЦЕФ.

Изисква се разрешение за възпроизвеждане на текстове от тази публикация. Моля, свържете се с отдел „Комуникации“ на УНИЦЕФ България, тел.: 02/9696 208, имейл: <bulgaria@unicef.org>

Дейността на Българския център за безопасен интернет се подпомага от Европейската комисия чрез програмата „Цифрова Европа“.

Въведение	4
Резюме: ключови резултати, изводи и препоръки	5
I. Методология на изследването	8
1. Дизайн на изследването	8
2. Цели на изследването	8
3. Целеви групи	8
4. Изследователски инструментариум	9
5. Събиране на данните	9
6. Етични съображения	10
7. Ограничения на изследването	10
II. Профили на респондентите	11
1. Качествено изследване	11
2. Количествено изследване	11
2.1. Ученици	11
2.2. Родители	12
2.3. Учители и училищни специалисти	13
III. Социален контекст на онлайн насилието и дигиталната среда	16
1. Насилието в човешките отношения	16
2. Рамка на дигиталния свят на децата	16
IV. Онлайн навици и дигитално всекидневие на учениците	18
1. Ранно навлизане в дигиталната среда	18
2. Достъп до устройства	19
3. Време, прекарвано от учениците в дигиталната среда	20
4. Използвани платформи и приложения	22
5. Онлайн дейности и модели на употреба	23
6. Онлайн комуникация и социални взаимодействия	24
6.1. Какво „дава“ онлайн общуването на учениците?	25
6.2. Какво „взима“ онлайн комуникацията: обратната страна на свързаността	26
6.3. Какво се случва, когато онлайн достъпът изчезне?	28

7. Ползи от онлайн средата според родители и учители	29
V. Опасности онлайн	31
1. Възприятие за безопасност в онлайн и офлайн среда	31
2. Основни онлайн опасности: възприятия на ученици, родители и учители	32
3. Къде възникват онлайн рисковете – възприятия на родители и учители	33
4. Тъмната мрежа (Dark Web)	34
4.1. Запознатост	34
4.2. Разбиране и представи за тъмната мрежа	37
5. Притеснения на възрастните относно въздействието на онлайн средата върху децата	38
6. Неподходящо съдържание	39
VI. Онлайн тормозът	43
1. Опитът на учениците	43
1.1. Всекидневна онлайн агресия, подигравки и социално изключване	45
2. Опитът на родителите	46
3. Опитът на учителите	47
4. Очаквани реакции и нагласи при хипотетична ситуация на онлайн тормоз	47
5. Нагласи за справяне с онлайн тормоз при родителите и учителите	49
6. Реакция на училището	50
6.1. Перспективи на училищните специалисти и представителите на институции	51
7. Ученически опит с училищни дейности и предложения за превенция и реакция при онлайн тормоз	52
8. Очаквания на родителите към училището и готовност за участие в превенцията и реакцията при онлайн тормоз	53
9. Учебни форми и училищни инициативи за превенция на онлайн тормоза: гледната точка на учителите	54
VII. Изкуствен интелект	55
1. Употреба	55
1.1. Цели на употребата на ИИ	56
2. Възприятия и преживявания на децата, свързани с изкуствения интелект	57
VIII. Дигитално-медийна грамотност (ДМГ)	58
1. ДМГ и учениците	58

2. ДМГ и учителите	60
3. ДМГ през погледа на родителите и учителите: ключови умения за бъдещето	62
IX. Основни изводи	64
X. Ключови препоръки	68
XI. Заключение	69

Дигиталната среда е значима и неразделна част от живота на децата. Тя е пространство за учене, общуване, забавление, участие и изграждане на идентичност. Наред с възможностите, които предоставя, онлайн средата поставя и редица предизвикателства, свързани с безопасността, онлайн тормоза, достъпа до неподходящо съдържание, защитата на личните данни, дезинформацията и все по-широкото навлизане на изкуствения интелект във всекидневието на децата.

Децата навлизат в дигиталната среда от ранна възраст, прекарват значителна част от времето си онлайн и често използват интернет като основно пространство за социални контакти и достъп до информация. Успоредно с това възникват рискове, свързани с онлайн тормоза, манипулативното съдържание, проблемните модели на употреба, затрудненията в саморегулацията и критичната оценка на информацията. Тези процеси поставят нови изисквания пред семейството, училището и институциите, които носят отговорност за благосъстоянието и развитието на децата.

Темата е сред ключовите приоритети на УНИЦЕФ в глобален и в национален мащаб. В основата на работата на организацията стои разбирането, че всяко дете има право едновременно на защита в дигиталната среда и на пълноценно участие в нея. Поради това УНИЦЕФ работи за развитието на дигиталната и медийната грамотност, превенцията на онлайн насилието и изграждането на умения, които помагат на децата да бъдат активни, критични и отговорни участници в дигиталния свят.

В България тези усилия се реализират чрез проекта „Справяне с кибертормоза и насърчаване на онлайн безопасността, дигиталната и медийната грамотност“ – фаза 2 на програма „Стъпки заедно“. Той е насочен към укрепване на капацитета на училищата за работа по темите за онлайн безопасността, превенцията на кибертормоза и развитието на дигитални и медийни компетентности. В рамките на проекта УНИЦЕФ България възложи на Националния център за безопасен интернет и асоциация „Родители“ провеждането на качествено и количествено изследване на онлайн поведението на децата, свързаните с него рискове и наличните механизми за подкрепа в училищната общност.

Настоящият доклад представя резултатите от това изследване. Неговата основна цел е да предостави актуална картина на онлайн практиките на учениците, преживяванията им в дигиталната среда, практиките и уменията, свързани с дигиталната и медийната грамотност, опита с онлайн тормоз и нагласите към нови технологии като изкуствения интелект. Изследването включва и вижданията на родители, учители и училищни специалисти, което позволява да се сравнят гледните точки на различните участници в училищната общност и да се идентифицират области на съвпадение, разминаване и необходимост от допълнителна подкрепа.

Получените резултати могат да подпомогнат разработването на политики, програми, обучения и училищни практики, основани на събраните данни за опита и потребностите на децата, така че онлайн средата да бъде по-безопасно, приобщаващо и подкрепящо пространство за тяхното развитие.

Изследването накратко

Докладът представя резултатите от изследване на дигиталния живот на ученици в 5. – 12. клас и техният опит с онлайн рисковете, онлайн тормоза, изкуствения интелект и дигитално-медийната грамотност. Изследването използва смесен качествено-количествен дизайн и поставя в центъра перспективата на учениците, съпоставена с гледните точки на родители, учители и училищни специалисти. Количествените извадки са непредставителни, резултатите от тях очертават тенденции в изследваните групи и не позволяват обобщения за всички ученици, родители или учители в България. Качествените данни дават контекст и разкриват значенията зад преживяванията, но не измерват честота или разпространение. Допълнително проведената фокус-група с директори и училищни специалисти в София се използва като илюстративна перспектива, а не като представителна оценка за училищата.

Основни изводи

Дигиталната среда вече е част от основната социална инфраструктура на детството. Тя е място за общуване, принадлежност, забавление, информация и учене, откриване на нови неща, това да бъдеш „в час“ със света около себе си. В ученическата извадка 37% посочват, че са започнали активно да използват интернет и дигитални устройства преди 8-годишна възраст, а към края на началния етап делът на ползващите мрежата достига 80%. Ранното и постоянно дигитално присъствие на децата ограничава възможността то да бъде управлявано единствено чрез контрол върху достъпа и изисква ранно развитие на умения за саморегулация, безопасно общуване и критична преценка.

Между детския опит и възприятията на възрастните има устойчиво разминаване. Учениците описват онлайн средата преди всичко като непосредствено пространство за социален живот и всекидневни практики. Родителите и учителите разпознават нейните ползи, но по-често я разглеждат през риск, прекомерна употреба и необходимост от управление. Съпоставката между ученическите самооценки и оценките на родителите показва, че интензивността и характерът на дигиталното участие често остават само частично видими за възрастните. Това разминаване не е само въпрос на различни оценки, а затруднява навременното разпознаване на проблеми и смисления разговор за тях.

Онлайн рисковете се възприемат различно и не се свеждат до ясно обозначени „опасни“ пространства. Учениците най-често открояват рискове за личния контрол върху дигиталната им идентичност – разпространяване на съдържание без съгласие, злоупотреба с профили и измами. Родителите по-често мислят риска като външна заплаха, свързана с непознати и с неподходящо съдържание, а учителите – и през поведенческите последствия от прекомерната употреба, агресията и онлайн измамите. Качествените данни показват, че напрежение, изолация и агресия могат да се разгръщат именно в рутинните пространства за общуване – чатове на класове, групи между приятели и социални мрежи.

Онлайн тормозът е социален проблем, който често преминава между онлайн и офлайн отношенията. Около една пета от учениците в количественото изследване (22%) съобщават, че са преживели онлайн тормоз. Най-често посочваните извършители са съученици и други връстници, а в част от случаите извършителят остава неидентифициран. Така тормозът не може да се разглежда нито като изцяло „онлайн“, нито само като продължение на офлайн отношенията. Обиди, ирония, мемета, колажи и изключване от групи могат да бъдат нормализирани като „шега“ и затова да останат трудни за разпознаване. При реален опит учениците по-често блокират или споделят с приятели, отколкото използват официални канали за докладване; заявената готовност на възрастните за подкрепа не гарантира, че тя ще бъде потърсена или достигната в конкретен случай.

Семейството и училището са незаменими, но не могат да действат ефективно само чрез ограничения, кампании или формални процедури. Родителският контрол често е непоследователен и не осигурява сам по себе си видимост върху съдържанието и отношенията онлайн. В училище има дейности и очаквания за реакция, но случаите трудно достигат до учителите. Контекстуалната фокус-група с директори

и училищни специалисти допълва тази картина с наблюдението, че наличието на училищни документи не е равнозначно на готовност за действие; участниците подчертават необходимостта от базова подготовка за всички педагогически специалисти, ясно разпределени роли и специализирана подкрепа при сложни случаи.

Изкуственият интелект (ИИ) вече е нормализирана част от дигиталното всекидневие. 86% от учениците посочват, че използват някакъв вид ИИ, като ChatGPT е водещо приложение към момента на провеждане на изследването (ноември 2025 – януари 2026). Учениците използват ИИ не само за домашни и училищни задачи, а и за лични интереси, търсене на информация и създаване на съдържание, докато възрастните, особено учителите, по-често го виждат през учебния контекст и риска от злоупотреба. Данните показват, че учениците виждат ползи, осъзнават неточната информация (ако я проверят), а част от тях прехвърлят мисловна работа към ИИ или възприемат инструмента в по-човешки категории. Това поставя въпроса не само за контрола, а и за уменията за критична употреба и преценка.

Дигитално-медийната грамотност не е устойчиво изградена компетентност, въпреки централното място на дигиталната среда. Едва 18% от учениците заявяват, че винаги проверяват дали онлайн информация е вярна, а 11% винаги се замислят кой стои зад съдържанието и с каква цел е създадено. Учителите посочват дейности по темата, но те често са редки или епизодични и самите учители заявяват нужда от практическа подкрепа. Същевременно родители и учители по-рядко разпознават дигиталната безопасност, медийната грамотност и етичната употреба на технологии като самостоятелни образователни приоритети. Така най-важните умения за ориентиране в дигиталната среда остават по-скоро имплицитни, отколкото целенасочено развивани.

Ключови препоръки

- **Ранна, последователна и възрастово адаптирана превенция.** Работата по онлайн безопасност, онлайн тормоз, дигитално-медийна грамотност и ИИ следва да започва преди появата на проблемите и да надгражда знанията и уменията на децата през различните възрастови етапи. Подходът следва да бъде последователен, практически насочен и адаптиран към възрастовите особености и дигиталния опит на децата, вместо да разчита предимно на забрани.
- **Социално-емоционалното учене като основа за превенция на онлайн рисковете.** Програмите за дигитална безопасност и дигитално гражданство следва целенасочено да развиват социално-емоционални умения, тъй като онлайн рисковете не са само технологичен въпрос. Ефективната превенция изисква укрепване на уменията за саморегулация, емпатия, управление на взаимоотношенията, емоционална грамотност, критично мислене и търсене на подкрепа.
- **Системен и практически ориентиран подход в училище.** Необходимо е преминаване от единични кампании и информационни инициативи към устойчив модел, който интегрира темите за дигитална безопасност, онлайн тормоз, критична оценка на информацията и използване на ИИ в ежедневния училищен живот. Това предполага редовна работа с учениците, практически казуси, възрастово адаптирани дейности и последователно надграждане на знанията и уменията.
- **Целенасочена инвестиция в подготовката и подкрепата на учителите и училищните специалисти.** Училищата не могат да поемат тази роля без необходимия капацитет и подкрепа. Необходими са системни обучения, практически ресурси, ясни роли и процедури, достъп до специализирана експертиза и възможности за консултиране при сложни случаи, свързани с кибертормоз, дигитални рискове и етичната употреба на изкуствен интелект.
- **Партньорство с родители, основано на практическа подкрепа.** Семействата следва да бъдат включвани като партньори, които също имат нужда от насоки и подкрепа въпросите на онлайн рисковете, дигиталната регулация и използването на ИИ. Формите за взаимодействие трябва да достигат отвъд кръга на вече активните родители и да надхвърлят пасивното разпространяване на информационни материали.

- **Ясни педагогически и етични рамки за употребата на ИИ.** Училищата се нуждаят от последователни насоки, които да насърчават полезната употреба на ИИ, без да подменят самостоятелното мислене и ученето. Рамките следва да адресират критичната оценка на отговорите, авторството, зависимостта от външна помощ и границата между инструмент и социален събеседник.
- **Дигитално-медийната грамотност като самостоятелен образователен приоритет.** Тя трябва да бъде ясно заложена и системно развивана като ключова компетентност за съвременното детство – чрез редовни занимания, практически казуси, готови ресурси и подкрепа за учителите, а не като подразбиращ се резултат от други умения или от епизодични инициативи.



© UNICEF Bulgaria/2024/Dobrin Minkov

1. Дизайн на изследването

Настоящото изследване е насочено към онлайн поведението на учениците в България, практики и умения в областта на дигиталната и медийната грамотност и свързаните с онлайн пространството рискове. Изследването съчетава качествени и количествени методи, с цел да се уловят както общите тенденции, така и по-дълбоките значения и преживявания зад тях.

Качествената част (фокус-групи и интервюта) има за цел да очертае основните теми, нагласи и проблемни зони, свързани с онлайн средата.

Количествената част надгражда анализа на качествените данни чрез измерване на разпространението на нагласите, поведенията и преживяванията, но през по-широка извадка.

Този подход позволява едновременно:

- да се идентифицират ключовите проблеми на терена;
- да се провери доколко разпространени са тези проблеми.

Количественото изследване се опира на реални ситуации и разкази, събрани в предходния етап.

2. Цели на изследването

Основната цел на изследването е да очертае онлайн поведението на учениците и свързаните с него рискове, както и практиките, нагласите и потребностите, свързани с дигиталната и медийната грамотност в училищната общност.

По-конкретно изследването си поставя следните задачи:

- да измери какви онлайн практики са най-разпространени сред учениците;
- да установи какви рискове разпознават децата и доколко се чувстват подготвени да се справят с тях;
- да анализира преживяванията и реакциите при онлайн тормоз;
- да изследва ролята на възрастните (родители, учители и училищни специалисти) – както като източник на подкрепа, така и като перспектива към онлайн света на децата;
- да очертае нагласите към изкуствения интелект;
- да даде основа за формулиране на препоръки за обучения, училищни практики и политики.

Фокусът на анализа е поставен върху данните от учениците, а родителите, учителите и училищните специалисти се използват като сравнителна перспектива, за да се видят съвпаденията и разминаванията между опита на децата и възприятията на възрастните.

3. Целеви групи

Изследването обхваща три основни групи, които заедно изграждат училищната общност.

Учениците от 5. до 12. клас са основната група в анализа. Където данните позволяват смислено сравнение, ученическата извадка е разгледана в три групи: 5. – 7 клас., 8. – 9. клас и 10. – 12. клас. Чрез техните отговори се проследяват реалните онлайн практики, преживяванията в дигиталната среда, нагласите към риск и безопасност, както и взаимодействието с нови технологии, като изкуствения интелект. Именно тази група дава най-пряк достъп до това как изглежда онлайн светът „отвътре“.

Родителите предоставят индиректна перспектива върху поведението на децата, като внасят важен контекст за родителските правила, възприятията за рисковете и готовността за реакция при проблемни ситуации. Техните отговори позволяват да се види как възрастните разбират и интерпретират онлайн света на децата, както и какви са техните притеснения и стратегии за справяне.

Учителите и училищните специалисти, включително педагогически съветници, психолози и директори, допълват картината с институционалната перспектива. Техните отговори дават възможност да се анализират механизмите за разпознаване и реакция при онлайн тормоз, наличието на училищни практики и политики, както и нуждите от подкрепа и ресурси в работата им с учениците.

Трите групи се разглеждат паралелно, което позволява сравнителен анализ между преживяванията на децата и възприятията на възрастните.

4. Изследователски инструментариум

За качествено изследване са разработени четири сценария за дискусии във фокус-групи – с ученици от 5. до 12. клас, с учители, с родители, както и с психолози и педагогически съветници.

Допълнителната дискусия във фокус-група с директори и училищни специалисти използва адаптиран сценарий, насочен към училищните правила и практики, възрастово адаптираната превенция, реакцията при конкретни случаи, взаимодействието с родители и институции и необходимите ресурси за подкрепа.

Количественото изследване е реализирано чрез три онлайн въпросника, разработени специално за всяка от целевите групи (ученици, родители, учители и училищни специалисти). Те са тематично съгласувани, но адаптирани към ролята и гледната точка на респондентите.

Тематичен обхват на изследователските инструменти

Сценариите за фокус-групови дискусии и въпросниците обхващат няколко ключови тематични области:

- **Онлайн практики и дигитално всекидневие** (възраст на навлизане, достъп до устройства и видове използвани устройства, време онлайн, приложения, дейности)
- **Онлайн общуване** (интензивност, ползи и негативи, емоционална зависимост от свързаността)
- **Рискове и безопасност** (разпознаване на опасности, възприятие за безопасност, реакции при шокиращо съдържание, например сцени на насилие, жестокост и други силно смущаващи образи)
- **Онлайн тормоз** (преживявания, форми, извършители, реакции, търсене на помощ, резултати)
- **Тъмната мрежа** (Dark Web) и екстремно съдържание (ниво на познаване, представи за съдържанието)
- **Изкуствен интелект** (употреба, функции, възприятия, усещане за зависимост)
- **Дигитална и медийна грамотност** (проверка на информацията, оценка на достоверността на източниците, критично мислене)
- **Нагласи към ролята на училището и нужди от подкрепа** (очаквания към училището, превенция и реакция, обучения и ресурси)

5. Събиране на данните

Качественото проучване е проведено през юни – юли 2025 г., а количественото – в периода ноември 2025 – януари 2026 г.

Качествените данни са събрани чрез дискусии във фокус-групи в различни по тип населени места (столица, областен град, малък град, село).

В качествения корпус е включена и допълнителна фокус-група с шестима участници от софийски училища – четирима директори, психолог и педагогически съветник. Материалът е използван за допълване на анализа с управленска и организационна перспектива към прилагането на училищните политики и процедурите за подкрепа.

Количествените данни са събрани чрез онлайн анкета, разпространена посредством дигитална платформа (Google Forms), с подкрепата на училищни екипи и партньорски организации.

Разпространението на въпросниците беше осъществено по два основни канала – чрез училища, участващи в програмата „[Стъпки заедно](#)“, с активното съдействие на училищните екипи и менторите по програмата; въпросниците за родители бяха свободно достъпни и онлайн, което позволи участието и на респонденти извън училищата, включени в програмата.

6. Етични съображения

Сценариите за дискусии във фокус-групите и въпросниците за количественото проучване бяха прегледани и одобрени от УНИЦЕФ България преди началото на теренната работа, съобразно етичните стандарти на УНИЦЕФ при провеждането на изследвания и оценки.

Участието в изследването беше доброволно. Всички участници бяха предварително информирани за целите на изследването и за начина, по който ще бъдат използвани данните, и имаха възможност да прекратят попълването на въпросника или участието си във фокус-груповата дискусия по всяко време. Онлайн въпросниците не събираха имена, адреси или други данни, позволяващи пряка идентификация на респондентите. Резултатите от дискусиите във фокус-групите и интервютата са представени анонимизирано, с акцент върху повтарящи се теми и модели, а не върху индивидуални случаи.

Ученическият въпросник беше разпространен чрез училищата, участващи в програмата „Стъпки заедно“, сред ученици, за които училището разполагаше с подписана от родител или настойник декларация за участие в проучването. В началото на въпросника учениците получаваха информация за целта на изследването, анонимността и доброволния характер на участието, очакваната продължителност и възможността да се откажат. Попълването продължаваше само след изрично потвърждение от самия ученик, че е съгласен да участва; при избор на отговор „Не“ анкетата се прекратяваше.

Събирането и съхранението на информацията бяха осъществени в съответствие с изискванията на Общия регламент за защита на личните данни (GDPR). Темите, свързани с онлайн тормоз, шокиращо съдържание и рисково поведение, бяха формулирани внимателно, така че да се минимизира рискът от допълнителен емоционален дискомфорт за участниците.

7. Ограничения на изследването

Резултатите от изследването следва да се интерпретират с оглед на няколко важни ограничения.

Качественото изследване имаше за цел да очертае основни нагласи, възприятия и преживявания, а не да измери честотата или разпространението на отделни явления. Възможно е част от чувствителните теми да са останали частично недостъпни поради спецификата на груповата дискусия и готовността на участниците да споделят личен опит. Допълнителната фокус-група с директори и училищни специалисти бе проведена в София; нейните резултати се използват като илюстративна и контекстуална перспектива и не могат да бъдат обобщавани за директорите или училищата като цяло.

Количествените извадки не са представителни за съответните групи в страната, поради което данните не могат да бъдат директно обобщавани, те по-скоро очертават основни тенденции и модели.

Освен това динамичният характер на дигиталната среда означава, че част от наблюдаваните онлайн практики, платформи и инструменти могат да се променят бързо, поради което актуалността на някои от изводите може да намалява с времето.

1. Качествено изследване

В рамките на качествено изследване са проведени 9 фокус-групи (4 с ученици, 2 с родители, 1 с представители на институции, 1 с учители и 1 с педагогически съветници), както и 2 дълбочинни интервюта с експерти (експерт от община, който работи с подрастващи, и педагогически съветник).

Към този корпус е добавена и десета фокус-групова дискусия с четирима директори, психолог и педагогически съветник от софийски училища.

2. Количествено изследване

2.1. Ученици

В изследването са се включили общо 389 ученици от 5. до 12. клас.

Разпределението по класове показва ясно изразено участие на ученици от прогимназиалния етап. Най-голям дял имат учениците от 5. – 7. клас (47%), следвани от тези от 8. – 9. клас (35%). Учениците от 10. – 12. клас са значително по-слабо представени (18%). Така резултатите в по-голяма степен отразяват опита на по-малките ученици, които, както показват и качествените данни, са в особено чувствителен период по отношение на онлайн поведението и риска.

По отношение на пола извадката е с превес на момичетата – 61%, спрямо 39% момчета. Този дисбаланс следва да се има предвид при интерпретацията на резултатите, особено по теми, при които има различия в онлайн поведението и преживяванията между двата пола.

Разпределението по тип населено място клони подчертано към градска извадка извън столицата. Най-голям дял имат учениците от малки/необластни градове (41%) и областните центрове (39%), докато участието на ученици от селата е по-ограничено (13%), а от столицата – много ниско (7%). Причината за това е, че в изследването са се включили училищата, които желаят, без оглед на това в какво населено място се намират.

По отношение на типа училище – половината ученици са от средни общообразователни училища (50%), следвани от профилирани гимназии (31%). Два пъти по-слабо са представени учениците от основни училища (16%), а участието на ученици от обединени училища (2%) и от професионални гимназии (0,51%) е минимално.

Като цяло извадката дава стабилна основа за анализ на онлайн поведението на учениците, но с ясно изразен фокус върху прогимназиалния етап, ученици от общообразователни училища и градове извън столицата.

Профил на учениците		
Характеристика	Категория	%
Клас	5. – 7. клас	47%
	8. – 9. клас	35%
	10. – 12. клас	18%
Пол	Момиче	61%
	Момче	39%

Населено място	Друг град	41%
	Областен град	39%
	Село	13%
	Столицата	7%
Тип училище	Средно общообразователно училище	50%
	Профилирано училище	31%
	Основно училище	16%
	Обединено училище	2%
	Професионална гимназия	1%

2.2. Родители

В изследването са включени общо 355 родители.

По отношение на пола извадката е силно доминирана от жени – 92%, при 8% мъже. Така резултатите отразяват в значителна степен вижданията на майките относно онлайн поведението на децата. Въпросникът беше разпространяван сред родители независимо от пола, но сред отзовалите се преобладават майките. Бащи бяха канени също и за участие във фокус-групите, но и там преобладаваха майките.

Възрастовото разпределение е ясно концентрирано в диапазона 35 – 54 години, който обхваща преобладаващата част от респондентите. Най-голям дял имат родителите на възраст 35 – 44 години (49%), следвани от тези между 45 и 54 години (41%). По-младите (до 34 години – 5%) и по-възрастните (55+ – 2%) са малко в извадката, така че тя отразява основно гледната точка на родители на възраст 35 – 54 години с деца в прогимназиален и гимназиален етап.

По отношение на образованието – извадката е с ясно изразен висок образователен профил: 83% от родителите са с висше образование, 16% – със средно, а едва 1% – с основно. Това следва да се има предвид при интерпретирането на резултатите, тъй като е вероятно да влияе върху нивото на информираност, дигитална грамотност и нагласи към онлайн средата.

Разпределението по тип населено място е сходно на това при учениците и показва силно покритие на малки/необластни градове (42%) и областни центрове (33%), докато родителите от столицата са 15%, а от селата – 10%.

По отношение на доходите – най-голям дял от респондентите определят доходите на домакинството си като близки до средните за страната (56%), следвани от такива с по-високи от средните доходи (28%). Делът на домакинствата с по-ниски доходи е по-ограничен (около 11%), а крайните категории (с много високи и с много ниски доходи) са с минимално участие. Това предполага извадка с преобладаващо среден и над средния социално-икономически статус.

Профил на родителите		
Характеристика	Категория	%
Пол	Жена	92%
	Мъж	8%

Профил на родителите		
Възраст	До 34 г.	5%
	35 – 44 г.	49%
	45 – 54 г.	41%
	55+ г.	2%
	(липсващи)	3%
Образование	Висше	83%
	Средно	16%
	Основно	1%
Населено място	Друг град	42%
	Областен център	33%
	Столицата	15%
	Село	10%
Доход на домакинството	Около средното	56%
	По-високи от средното	28%
	По-ниски от средното	11%
	Много по-високи	3%
	Много по-ниски	2%

2.3. Учители и училищни специалисти

В изследването участват общо 83 респонденти – учители, преподаващи в класове от 5. до 12. клас, както и други училищни специалисти. Поради ограничения размер и вътрешната хетерогенност на тази извадка данните следва да се интерпретират внимателно и да се използват основно за описание на наблюдаваните тенденции, а не за силни обобщения или сравнения между подгрупи.

Най-много в извадката са учителите (72%), а останалите респонденти са училищни психолози (10%), педагогически съветници (8%) и представители на училищното ръководство (7%). Включени са и единични представители на други роли (напр. библиотекар и ИКТ ръководител).

По отношение на пола – извадката е доминирана от жени (84%), което отразява общата структура на професията и не представлява съществено отклонение.

Възрастовото разпределение обхваща широк диапазон, но е ясно концентрирано в по-горните възрастови групи. Най-голям дял имат респондентите на възраст 45 – 54 години (37%), следвани от тези на 55 и повече години (30%). По-младите респонденти (до 34 години – 10%) са слабо представени.

Разпределението по трудов стаж потвърждава тази картина. Най-голям дял имат респондентите с 16 – 30 години опит (40%), следвани от тези с опит до 5 години (23%) и между 6 и 15 години (20%). Делът на

респондентите с над 30 години стаж е по-ограничен (10%). Така извадката включва представители на всички етапи от професионалното развитие, но с ясно изразено ядро от участници, които имат продължителен професионален опит.

Разпределението по тип населено място отразява повече или по-малко разпределението в извадките на учениците и особено на родителите. Най-голям дял имат респондентите от малките/необластните градове (67%) и областните центрове (24%), докато участието от столицата (6%) и селата (3%) е силно ограничено. Това означава, че перспективата на учителите и училищните специалисти е формирана основно в контекста на малки и средни градове.

Като цяло извадката от учители и училищни специалисти предоставя ценна перспектива, но поради своя ограничен размер и вътрешна хетерогенност следва да се използва внимателно – основно за допълване и интерпретация на данните от учениците, а не като самостоятелна база за изводи.

Профил на учителите и училищните специалисти		
Характеристика	Категория	%
Позиция	Учител	72%
	Училищен психолог	10%
	Педагогически съветник	8%
	Директор/зам.-директор	7%
	Библиотекар	1%
	Ръководител ИКТ	1%
Пол	Жена	84%
	Мъж	16%
Възраст	До 34 г.	10%
	35 – 44 г.	13%
	45 – 54 г.	37%
	55+ г.	30%
	(липсващи)	10%
Трудов стаж	До 5 г.	23%
	6 – 15 г.	20%
	16 – 30 г.	40%
	30+ г.	10%
	(липсващи)	7%

Профил на учителите и училищните специалисти		
Населено място	Друг град	67%
	Областен център	24%
	Столицата	6%
	Село	3%



1. Насилието в човешките отношения

Когато говорим за онлайн тормоз, често си представяме отделни инциденти – обида, подигравателно видео, изключване от група. За да разберем по-пълно неговото въздействие, можем да разгледаме насилието през феноменологичната перспектива, развита от философа Джеймс Дод.¹ В тази перспектива насилието не се свежда до отделно „събитие“ или „акт“, а е преживяване, което може да разклати разбирането за ред и смисъл. То се съпротивлява на стабилната дефиниция, тъй като се проявява едновременно като видимо действие и като по-слабо видим фон на всекидневието.

Нанси Шепър-Хюз използва понятието „насилие на всекидневния живот“, за да насочи вниманието към рутинни и често нормализирани практики на унижение, изключване или пренебрегване, които могат да останат слабо видими за обществото, но да имат тежки последствия за засегнатия.² В тази перспектива всекидневното насилие не е изолирано от структурните и символните форми на насилие, а се преплита с тях в реалния живот.

Така онлайн тормозът може да бъде разглеждан като форма на всекидневно насилие. Той невинно има непосредствената видимост на някои форми на физическо насилие, но може да действа кумулативно – чрез повтарящи се малки „рани“, които оставят трайни следи в самочувствието и социалната принадлежност на децата. Именно тази ограничена видимост и привидната „нормалност“ могат да го направят особено опасен: той се случва в центъра на живота на децата, но често остава извън ползването на възрастните.

Според Рандал Колинс насилието не е естествен импулс, а трудно действие, което обикновено се блокира от конфронтационно напрежение и страх.³ При пряк сблъсък хората могат да блокират и да не предприемат нищо, да се поколебаят или да се оттеглят без реален удар. Насилието става възможно, когато се появят специфични условия, които позволяват преодоляването на този блокаж – числено превъзходство, групова подкрепа, изненада или уязвимост на другата страна. Тогава агресията може да се разгръне като взаимодействие, което овластява извършителя и унижава засегнатия.

В настоящия доклад рамката на Колинс се прилага към дигиталната среда като аналитична перспектива, а не като негово пряко твърдение за онлайн насилието. Онлайн взаимодействието може да отслабва част от бариерите, характерни за конфронтацията лице в лице. Липсата на физическо присъствие на едно място може да намали непосредственото конфронтационно напрежение; публичността на публикации и реакциите на други потребители могат да усилят груповата динамика; а възможността за внезапна и масирана атака може да увеличи уязвимостта на засегнатия. От тази гледна точка дигиталната среда може да създава условия агресията да започва по-лесно и да се разгръща пред по-широка публика, без това да означава, че тези механизми действат еднакво във всички онлайн ситуации.

2. Рамка на дигиталния свят на децата

За да разберем по-добре рисковете и динамиките на онлайн пространството, е важно да започнем от начина, по който самите деца възприемат дигиталната среда. Международни изследвания като EU Kids Online⁴ и Global Kids Online⁵ разглеждат дигиталните практики в контекста на всекидневния живот на децата, където се преплитат общуване, учене, участие, възможности и рискове. В съчетание с качествените данни от настоящото изследване тази перспектива позволява да бъдат формулирани няколко аналитични положения, които служат като рамка за последващия анализ:

1 James Dodd, *Phenomenological Reflections on Violence: A Skeptical Approach* (Routledge, 2017).

2 Nancy Scheper-Hughes, *Death Without Weeping: The Violence of Everyday Life in Brazil* (University of California Press, 1992); Nancy Scheper-Hughes and Philippe Bourgois, eds., *Violence in War and Peace: An Anthology* (Blackwell Publishing, 2004).

3 Randall Collins, *Violence: A Micro-sociological Theory* (Princeton University Press, 2008).

4 Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Olafsson, K., Livingstone, S., and Hasebrink, U., *EU Kids Online 2020: Survey Results from 19 Countries* (EU Kids Online, 2020).

5 Global Kids Online, *Global Kids Online: Comparative Report* (UNICEF Office of Research – Innocenti, 2019).

- Онлайн репутацията и себеизразяването са дълбоко лични – чрез профили, публикации, коментари и реакции децата изграждат и представят образа си, а начинът, по който този образ бива възприеман от другите, е свързан с тяхната идентичност и социална принадлежност.
- Размиването между „публично“ и „частно“ – една група с десетки участници може да се усеща като „лична“, въпреки че е публична и информацията лесно изтича.
- Хумор и агресия се смесват – обидите могат да бъдат представени като „шега“, което затруднява разграничаването от реален тормоз.
- „Веднъж в интернет = завинаги в интернет“ – младежите знаят това правило, но рядко осмислят последствията; често се държат така, сякаш изтриването на публикация/снимка води до изчезването ѝ.
- Груповата динамика е усилена онлайн – натискът от връстници е по-силен, защото „публиката“ е по-голяма и по-активна.
- Смяната на платформи е естествена стратегия – децата лесно преместват разговорите, за да избегнат контрол.
- „Не ми пука“ не винаги значи безчувственост – често е защитна реакция, прикриваща срам или страх.

Тези положения служат като отправна точка за последващия анализ: ефективната превенция и реакция от страна на възрастните предполагат разбиране и отчитане на начина, по който децата преживяват дигиталната среда.

1. Ранно навлизане в дигиталната среда

Данните показват подчертано ранното **навлизане на децата в дигиталната среда**. Над една трета от учениците (37%) посочват, че са започнали да използват активно интернет и дигитални устройства още преди да навършат 8 години, т.е. още в предучилищна възраст или в началото на началния етап. Във възрастта между 8 и 10 години към тях се присъединяват още 42% от децата. Това означава, че **до края на началния етап (4. клас, около 10-годишна възраст) близо 4 от всеки 5 деца (80%) вече са активно онлайн**.

Навлизането в дигиталната среда е процес, който започва преди училището да е изградило каквито и да е системни механизми за развитие на дигитална грамотност или безопасност. Когато учениците достигат прогимназиален етап, където често започват да се обсъждат теми като онлайн риск, тормоз или критично мислене, голяма част от тях вече имат няколкогодишен практически опит в онлайн среда.

Родителските оценки потвърждават тази картина, с малки (и не особено значими) разлики в разпределението. И при тях най-често посочваната възраст е 8 – 10 години (39%), следвана от 6 – 7 години (24%), а 13% посочват, че детето им е започнало да използва интернет още преди 6-годишна възраст.

Поставено в по-широк контекст, това навлизане в дигиталната среда може да се определи като ранно и в международен план. Данни от изследвания като EU Kids Online показват, че в Европа типичната възраст за първи достъп до интернет е около 8 – 9 години⁶, като в много страни се наблюдава тенденция към нейното понижаване. Българските данни не излизат извън общата картина, но водят към хипотезата, че ранното навлизане в онлайн средата вече е норма, а не изключение.



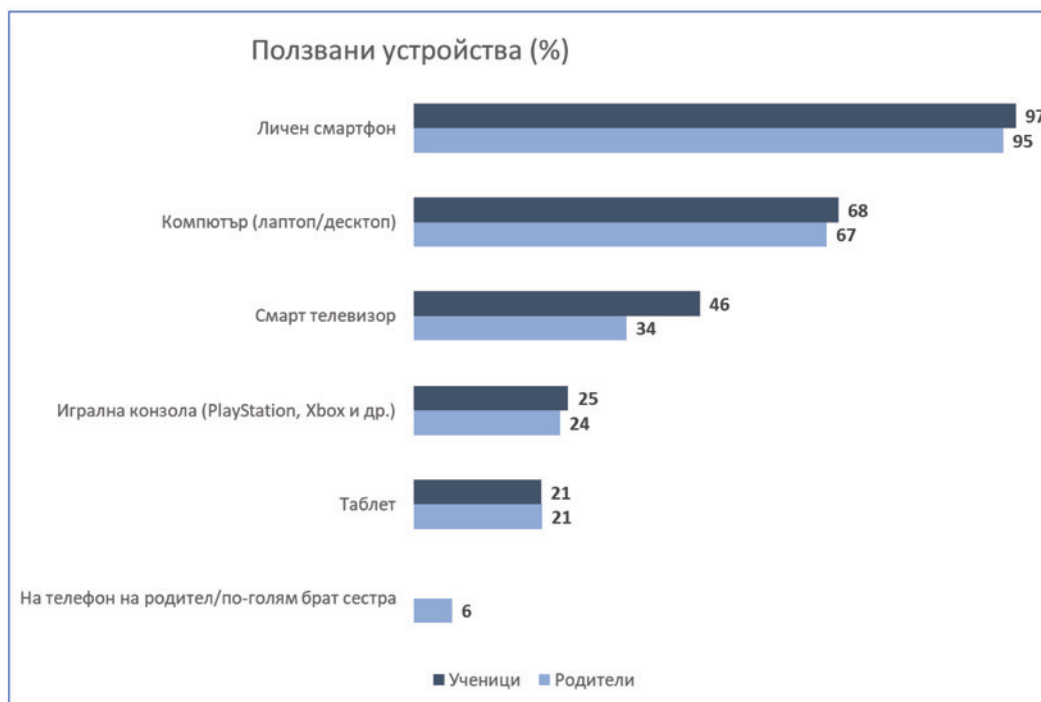
⁶ Вж. напр. EU Kids Online 2020, <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/reports/EU-Kids-Online-2020-March2020.pdf>. Трябва обаче да се им предвид, че пандемията от КОВИД-19 увеличи рязко употребата на устройства и сред най-малките ученици заради онлайн образованието.

2. Достъп до устройства

Достъпът до дигитални устройства при учениците е почти универсален и в голяма степен персонализиран. Почти всички ученици, участвали в проучването (97%), посочват, че разполагат със собствен смартфон, което на практика означава, че дигиталният достъп е постоянен, мобилен и трудно подлежащ на външен контрол. Това се потвърждава и от родителите (95%). Децата в тази възраст не използват телефон на родители или друг близък.

Освен до смартфон, значителна част от децата имат достъп и до други устройства. Над две трети използват компютър (68%), близо половината – смарт телевизор (46%), а около една четвърт – игрова конзола (25%) или таблет (21%). Това очертава дигитална среда с достъп през различни устройства, в която смартфонът има ясно доминираща роля като основна точка на достъп.

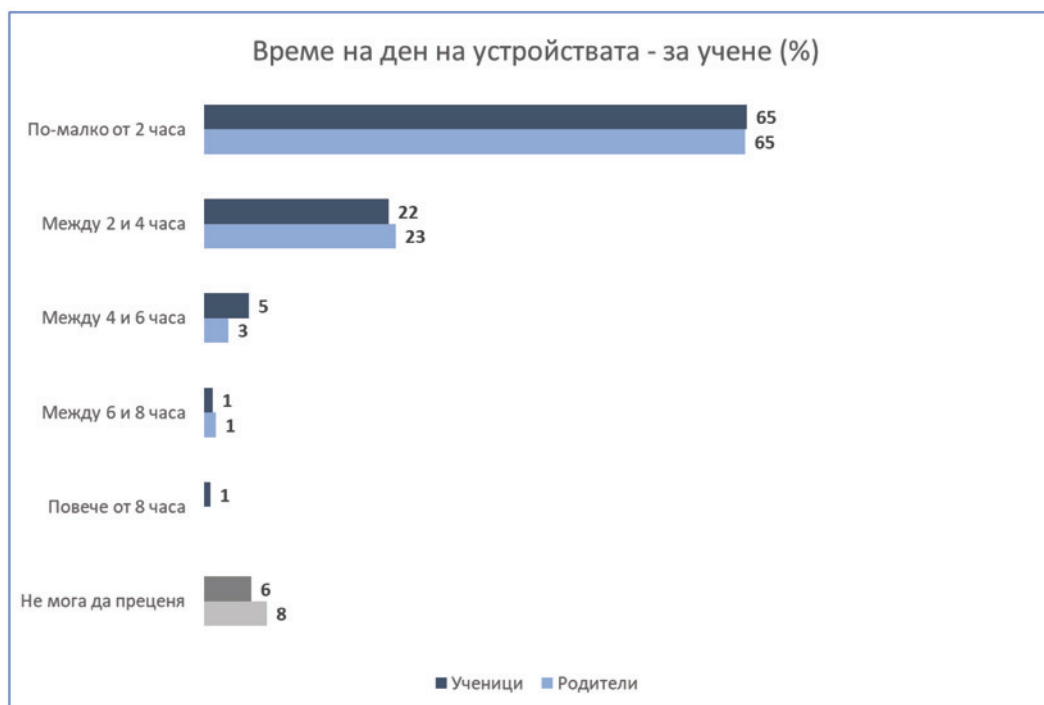
В комбинация с ранното навлизане в интернет, това означава, че още в началните етапи на образованието децата разполагат със собствено средство за непрекъсната свързаност с интернет. Това съществено променя възможностите за родителски и училищен контрол и **поставя въпроса не толкова за ограничаване на достъпа, колкото за развитие на умения за саморегулация и критично използване на дигиталната среда** („знание, а не забрани“).



3. Време, прекарвано от учениците в дигиталната среда

Данните очертават ясно разграничение между използването на дигитални устройства за училищни цели и в свободното време.

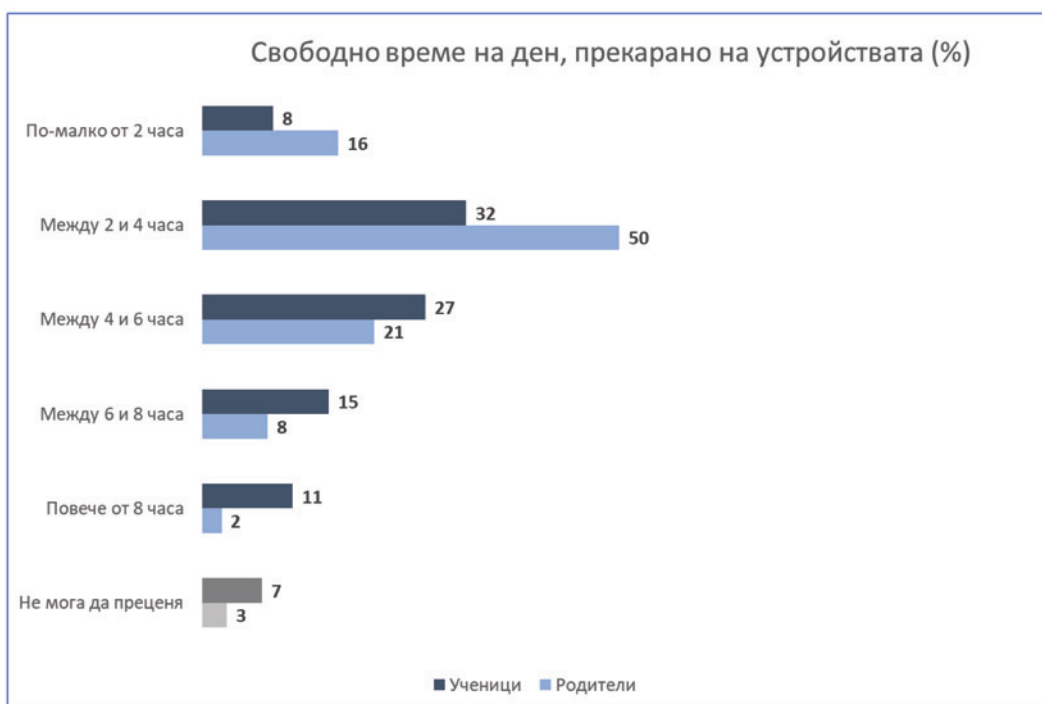
При използването за училищни задачи времето пред дигитални устройства е концентрирано в по-ниските времеви категории. Близо две трети от учениците (65%) посочват, че прекарват по-малко от 2 часа дневно в работа с устройства за учебни цели, а още 22% прекарват между 2 и 4 часа.



Съществено различна е картината за времето, прекарвано на дигитални устройства, в свободното време. Тук се наблюдава значително по-голяма продължителност: 32% от учениците прекарват между 2 и 4 часа дневно, 27% – между 4 и 6 часа, а 15% – между 6 и 8 часа. Допълнително 11% посочват, че прекарват повече от 8 часа дневно на устройства. В обобщение, **над половината от учениците (около 53%) посочват, че в свободното си време прекарват на устройства повече от 4 часа дневно**, а приблизително една четвърт – над 6 часа.

Така за значителна част от учениците употребата на дигитални устройства заема съществен дял от декларираното свободно време. В съчетание с данните за използваните приложения и дейности това показва, че дигиталната среда изпълнява важна роля за комуникация, забавление и прекарване на свободното време, а далеч не само като инструмент за учене.

Родителите потвърждават общата посока на резултатите, но дават значително по-ниска оценка за продължителността на свободното време, прекарвано на дигитални устройства. Докато половината родители смятат, че детето им прекарва между 2 и 4 часа дневно, едва 2% оценяват, че това време е над 8 часа – в сравнение с 11% при самите деца. Това разминаване подсказва, че родителите подценяват продължителността на употребата на дигитални устройства, особено когато става дума за по-продължително прекарано време.



Допълнителният анализ по възрастови групи показва, че разпределението на времето пред дигитални устройства за учебни цели е сходно в трите групи. При използването им в свободното време обаче, се наблюдава по-ясна динамика. При учениците от 5. – 7. клас най-голям е дялът в категорията 2 – 4 часа дневно. В групата на 8. – 9. клас нараства дялът в по-високите времеви категории, като 39% посочват над 6 часа дневно на дигитални устройства. При учениците от 10. – 12. клас най-голям е дялът в категорията 4 – 6 часа, а дялът над 8 часа е по-нисък в сравнение с групата на 8. – 9. клас.

По пол не се открояват ясно изразени различия във времето, прекарано пред дигитални устройства.

Значителна част от родителите се опитват да регулират екранното време на децата си, но ефективността остава ограничена. Около три четвърти посочват, че въвеждат някаква форма на ограничение – чрез отнемане на устройството при нужда (34%), чрез конкретни времеви правила (32%) или чрез технически средства, като приложения за родителски контрол (30%). Над една четвърт (27%) изобщо не ограничават екранното време.

Още по-показателни са данните за прилагането на правила за екранното време въкъщи. Само 18% от родителите посочват, че успяват да ги спазват последователно, докато почти половината (47%) признават, че се опитват, но невинаги успяват. Близко една трета от респондентите (30%) споделят, че в домакинството изобщо няма установени правила за екранното време.



Тези резултати очертават напрежение между намерение и практика: значителна част от родителите прилагат ограничения, но правилата за екранното време често не се спазват последователно. Данните в тази част описват предимно стратегии за регулиране на времето и сами по себе си не показват доколко родителите познават съдържанието и конкретните онлайн дейности на децата. Поради това те следва да се разглеждат заедно с установените по-нататък разминавания между отговорите на учениците и родителите относно характера на дигиталното участие и рисковете.

4. Използвани платформи и приложения

Данните показват, че дигиталната среда на учениците е ясно структурирана около няколко доминиращи типа платформи, в комбинация от видео съдържание, социални мрежи и комуникационни приложения.

На първо място по употреба е YouTube (79%), следван много близо от TikTok (74%). Това поставя видеосъдържанието в центъра на дигиталното преживяване на децата – както като източник на забавление, така и като основен канал за информация. YouTube е извор на безкрайно съдържание – от грим и лайфстайл клипове до „глупави, но зарибяващи“ видеа, които някои деца описват като пристрастяващи (напр. brain rot героите):

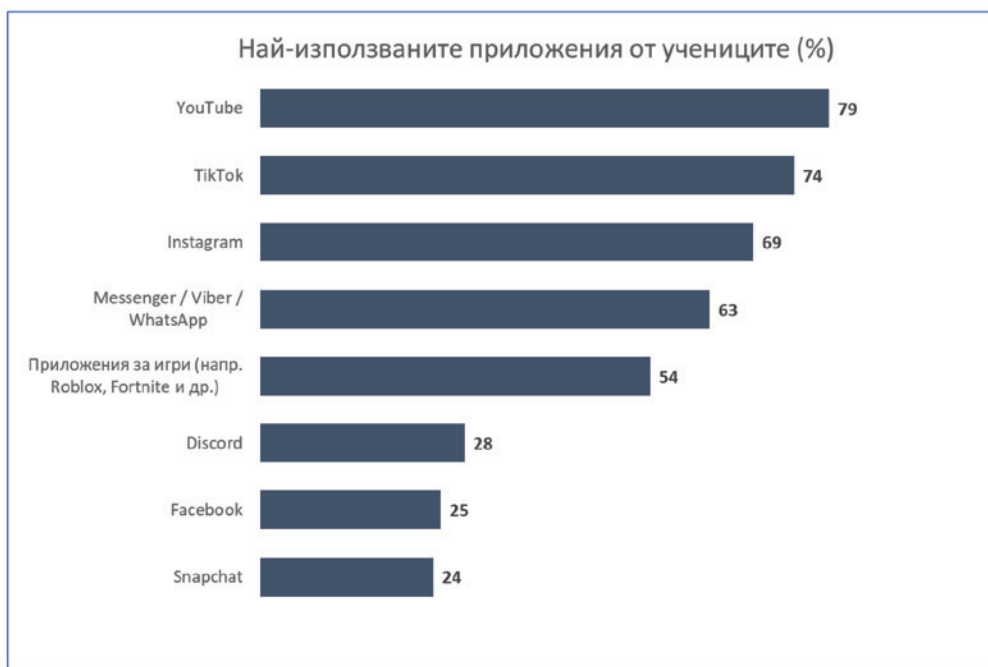
„Клипчетата са тъпи, ама зарибяват. Гледаш едно, после второ, после трето и не можеш да спреш“ (ФГ, ученици).

Родителите потвърждават: „Гледа същите клипчета до затъпяване“ (ФГ, родители).

Високият дял на Instagram (69%) и приложенията за съобщения, като Messenger, Viber и WhatsApp (63%), показват, че социалното общуване също е ключов елемент, и то се разгръща както в публични, така и в по-затворени дигитални пространства (частни профили, затворени групи и др.)

Значителен е и делът на учениците, които използват приложения за игри (54%), което потвърждава, че геймингът остава важна част от дигиталното всекидневие, но не е доминиращият тип активност. Платформи като Discord (28%) допълват тази картина, те функционират като хибридни пространства между комуникация и общности по интереси.

По-слабо присъствие имат Facebook (25%) и Snapchat (24%), което подсказва ясно изместване към платформи, които са по-нови и ориентирани към видео.



Дигиталната среда на учениците може да се опише като **високо социална, визуално ориентирана и доминирана от съдържание за бързо консумиране**, в която границите между комуникация, забавление и информация са силно размити.

Данните за използваните приложения не са събирани с разграничение според целта на употреба. Поради това не може да се определи кои конкретни платформи учениците използват за учене и подготовка; търсенето на информация за училище е разгледано в следващия раздел, а използването на ИИ за учебни цели – в раздел VII.

5. Онлайн дейности и модели на употреба

Онлайн активността на учениците включва няколко взаимно преплитачи се практики: общуване, гледане и споделяне на съдържание, търсене на информация, игрова активност и създаване на собствено съдържание.

Близко 80% от учениците посочват, че всеки ден чатят с приятели. Почти същият дял използва социални мрежи за гледане или споделяне на съдържание. Дигиталната среда функционира преди всичко като социално пространство, в което поддържането на връзки и принадлежността към групи играят централна роля.

Видеосъдържанието също заема ключово място – 73% от учениците всекидневно гледат видеа в YouTube. В комбинация със социалните мрежи, това очертава визуалното съдържание за бърза консумация като основен формат на дигитално преживяване.

Има и значителен дял дейности, свързани с търсене на информация и учене. Всекидневно около 62% от учениците търсят информация за училище, а 64% – за лични интереси. Така Мрежата функционира и като важен ресурс за учене и самообразование, макар и не доминиращ в сравнение със социалните и развлекателните дейности.

Интересен акцент е високият дял на използване на изкуствен интелект – 54% от учениците посочват, че го използват всеки ден или почти всеки ден. Това поставя ИИ не като маргинална технология, а като вече интегриран елемент от дигиталното всекидневие на значителна част от децата.

Игровата активност също остава значима (63%). Много по-слабо разпространени са дейностите, свързани със създаване на съдържание – едва 13% от учениците посочват, че всекидневно създават видеа, постове или други форми на дигитално съдържание.

Съпоставката между високите дялове на гледане или споделяне на съдържание и ниският дял на всекидневно създаване показва, че по отношение на съдържанието участието на учениците много по-често приема формата на потребление и споделяне, отколкото на самостоятелно създаване. Това не означава, че дигиталното им участие като цяло е пасивно: общуването и игровата активност включват други форми на активно взаимодействие.

Отговорите на родителите очертават сходна структура на онлайн дейностите на децата, но при почти всички категории те посочват по-ниски дялове на всекидневна употреба. Най-голямо разминаване се наблюдава по отношение на използването на социални мрежи (79% при учениците, спрямо 53% според родителите), както и при използването на изкуствен интелект (54%, спрямо 43%). Тъй като данните са от отделни извадки, тези различия не могат да се тълкуват като пряка мярка за степента на родителската информираност. Те обаче са съвместими с хипотезата, че част от ежедневните онлайн практики на децата, включително употребата на по-нови технологии, остават по-слабо видими за родителите.

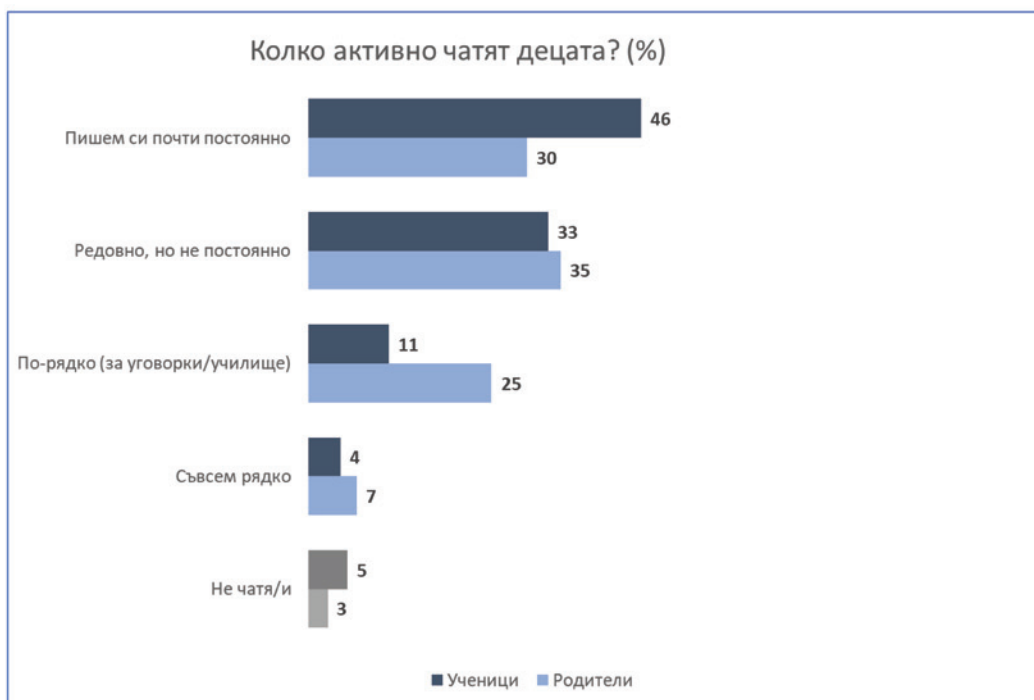


6. Онлайн комуникация и социални взаимодействия

Онлайн комуникацията е централен елемент на всекидневието онлайн. Над три четвърти от децата (около 79%) посочват, че общуват с приятели онлайн редовно или много активно, като почти половината (46%) описват комуникацията си като почти постоянна. Допълнително една трета (33%) също чатят редовно, макар и не непрекъснато. Делът на тези, които комуникират рядко или изобщо не го правят, е минимален (под 10%).

Това означава, че за по-голямата част от учениците онлайн пространството функционира като основна среда за поддържане на социални връзки. Комуникацията не е ситуативна (напр. само за уговорки), а постоянна и интегрирана във всекидневието.

Отговорите на родителите очертават сходна картина, но оценката им за интензивността на комуникацията е по-ниска. Докато 46% от децата посочват, че комуникират „много активно“, едва 30% от родителите определят комуникацията на децата си като толкова интензивна. За сметка на това по-голям дял родители (25%, спрямо 11% при децата) я описват като по-скоро ситуативна и свързана с конкретни нужди. И тук разликата между отделните извадки не позволява пряка оценка на родителската информираност, но е съвместима с възможността по-интензивните и постоянни форми на всекидневна онлайн комуникация да остават по-слабо видими за родителите. В комбинация с предходните резултати това подкрепя извода, че дигиталната среда е основна социална инфраструктура, в която се изграждат и поддържат връзките между децата.



6.1. Какво „дава“ онлайн общуването на учениците?

Два еднотипни отворени въпроса са зададени на трите групи респонденти – деца, учители и родители: какво дава и какво взима онлайн общуването на децата.

Анализът на свободните отговори от трите групи очертава сравнително консистентна картина на ползите от онлайн комуникацията, но с ясно различни акценти между децата и възрастните. Докато учениците я преживяват като естествена и необходима част от всекидневието си, родителите и учителите по-често я интерпретират едновременно като ресурс и като потенциален риск.

На първо място, онлайн комуникацията се конструира като **основна форма на социална свързаност**. За учениците тя е ключов механизъм за поддържане на приятелства, координиране на срещи и участие в социалния живот, независимо от физическата дистанция. Тя не е алтернатива, а продължение на офлайн общуването. Както споделя един ученик:

„Дава ми възможността постоянно да си говоря с приятели, лесно и бързо да организирам излизания...“ (свободен отговор, ученик, 10. – 12. клас).

Това е съществена разлика с поколението преди смартфоните – сега присъствието на приятелите може да бъде непрекъснато.

Родителите до голяма степен потвърждават тази функция, като подчертават ролята ѝ за връзка с приятели и близки, включително в транснационален контекст („връзка с приятели в чужбина“, „контакт с роднини, които са далеч“). Учителите също разпознават този аспект, но го формулират по-структурно – като „постоянна свързаност“ и „участие в общности“. В същото време именно при възрастните се появява и първият критичен нюанс – че тази свързаност може да бъде интензивна, но не непременно дълбока.

Втората ясно изразена тема е **достъпът до информация и знания**. И при трите групи това е една от най-често назоваваните ползи. Учениците свързват онлайн комуникацията с възможността да търсят информация за училище, за лични интереси и за света като цяло, често без да правят ясно разграничение между учене и забавление.

„Много лесен достъп до информация, нужна за каквото и да било – училище или нещо между мен и приятелите ми“ (свободен отговор, ученик, 10. – 12. клас).

Родителите и учителите също поставят силен акцент върху тази функция, но при тях тя по-често е придружена от условности – например за достоверността на информацията или за начина, по който се използва. Така достъпът до знание се мисли едновременно и като възможност, и като риск.

Трета ключова линия е **удобството и бързината на комуникацията**. Учениците последователно описват онлайн общуването като „лесно“, „бързо“, „удобно“, „спестява време“. За част от тях това включва и възможността да избягват напрежението на директния контакт или да контролират по-добре кога и как общуват.

*„Да комуникирам с хора, без да ми се налага да се срещам с тях... не ми се налага да се социализирам“
(свободен отговор, ученик, 5. – 7. клас).*

В този отговор „социализирам“ означава присъствено общуване и срещи лице в лице; цитатът показва как онлайн комуникацията позволява социален контакт при по-голям контрол върху времето и начина на взаимодействие.

Възрастните разпознават същите характеристики, но ги интерпретират по-двусмислено. От една страна, бързината и достъпността се оценяват като функционално предимство; от друга, те се свързват с повърхностност, липса на усилие и склонност към „готови решения“, особено в училищен контекст.

Четвъртият важен аспект е **емоционалното и психологическо значение** на онлайн комуникацията. За много ученици тя е източник на забавление, разтоварване, спокойствие и усещане за принадлежност. Запълва свободното време и създава чувство за свързаност със света и с връстниците.

*„Онлайн общуването ми дава чувство, че има какво да правя – интереси, приятели, любими неща“
(свободен отговор, ученик, 5. – 7. клас).*

Родителите и учителите също отчитат тази функция, но често я формулират като зависимост или прекомерна ангажираност („живеят във виртуална среда“, „постоянна връзка“). При тях позитивното преживяване на децата се мисли по-често през риска от прекомерност.

Накрая, в отговорите и на трите групи ясно се проявява амбивалентност. Макар въпросът да е насочен към ползите, част от учениците спонтанно посочват „нищо“, „загуба на време“ или дори негативни емоции, като напрежение. Тези гласове са по-скоро маргинални, но показват, че преживяването не е еднозначно позитивно.

При родителите и учителите тази амбивалентност е много по-изразена и често преминава в открито критични оценки („затъпяване“, „няма ползи“, „вреди им“). Така се оформя ясно разминаване:

- за децата онлайн комуникацията е **ресурс и среда на живот**;
- за възрастните тя е **ресурс, но и проблем, който трябва да се управлява**.

В обобщение, онлайн комуникацията се очертава като многопластово явление, което едновременно осигурява свързаност, достъп до информация и емоционална подкрепа, но поставя въпроси за качеството и дълбочината на взаимодействието и за начина, по който тези ресурси се използват във всекидневното на децата. Амбивалентността се проявява и в опасенията за прекомерна ангажираност, зависимост от постоянната свързаност и възможни рискове за психичното благополучие, разгледани по-подробно в следващите подраздели.

6.2. Какво „взима“ онлайн комуникацията: обратната страна на свързаността

Тук ясно се вижда цената на онлайн общуването. И при трите групи – ученици, родители и учители, се натрупват устойчиви теми, които показват, че онлайн общуването не просто „дава“, а и отнема: време, концентрация, жив контакт, спокойствие и в по-широк план – част от уменията за пълноценно общуване и ориентиране в реалния свят.

Най-силната и почти универсална тема и в трите групи е **загубата на време**. При учениците това е най-честият и най-спонтанен отговор – „време“, „свободно време“, „време за сън“, „време за учене“, „време със семейството“. Именно тук децата най-ясно назовават ефекта на „изтичането“ на времето – често без да го усетят, с чувство за разсейване и за изместване на други важни дейности.

*„Взима ми много голяма част от свободното време, без да се осъзная колко бързо е минало то“
(свободен отговор, ученик, 10. – 12. клас).*

При родителите темата за времето също е централна, но вече в по-широк житейски смисъл: не само време пред екрана, а **време, отнето от детството, от игрите навън, от движението, от книгите, от семейството**. Учителите допълват това с професионален акцент върху времето за учене, почивка и развитие, което се измества от постоянната дигитална ангажираност.

Втората голяма тема е **отслабването на живото общуване лице в лице**. Учениците сами посочват, макар и не толкова често, че онлайн комуникацията може да им вземе „истинските разговори“, „физическия контакт“, „емоцията“, „визуалния контакт“, „общуването очи в очи“. Част от тях дори казват направо, че става по-трудно да общуват на живо заради телефоните.

Родителите и учителите поставят именно това в центъра на своите притеснения. За тях онлайн комуникацията не просто намалява времето за срещи, а променя самото качество на общуването – отслабва емпатията, умението да се чете езикът на тялото, способността за водене на разговор и решаване на конфликти в реална среда. При учителите това е една от най-силните и най-последователни линии.

„Отнема им умението да общуват лице в лице и да разчитат емоции и невербални сигнали“ (ФГ, учители).

Третата важна тема е **разсейването, загубата на концентрация и отслабването на мисленето**. При учениците това се появява често в практически план – трудност да учат, разсейване, по-малко концентрация, по-малко мотивация за други занимания. Част от тях вече правят връзка и с намаляване на креативността, вниманието и дори „мозъчните клетки“, макар и в по-детски или хиперболизиран език. Родителите и особено учителите формулират това много по-остро: критично мислене, самостоятелно разсъждаване, речеви умения, способност за съсредоточаване и за изграждане на собствено мнение. Тук учителската перспектива е най-категорична – те не просто виждат разсейване, а по-дълбока трансформация на когнитивните и комуникативните умения.

Четвъртата линия е свързана със **здравето и психичното благополучие**. Учениците споменават зрение, сън, енергия, спокойствие, психично здраве, стрес. Тези отговори не са маргинални – те показват, че дори самите деца разпознават, че прекомерната онлайн комуникация има телесна и емоционална цена. Родителите разширяват тази картина с теми като безсъние, раздразнителност, заседнал живот, апатия, проблеми със зрението и дългосрочно влияние върху здравето. Учителите добавят тревожност, емоционална незрялост и отслабена емоционална интелигентност.

Пета важна тема е **рисковото и несигурно измерение** на онлайн комуникацията. При учениците то се появява по-рядко, но много автентично – като тревога от непознати хора, злоупотреба с лични данни, сигурност, доверие, тормоз, „странни индивиди“. При родителите и учителите тази линия е по-системна: анонимност, илюзия за безопасност, токсично поведение, език на омразата, нереалистична представа за света и отношенията. Възрастните значително по-често виждат онлайн общуването като среда, в която не просто се губи нещо, а се създават и нови уязвимости.

Трите групи се срещат в няколко основни извода: онлайн комуникацията отнема време, измества живото общуване и затруднява концентрацията. Разликата е в степента на осъзнаване и интерпретация. Учениците виждат най-вече непосредствените загуби – време, сън, внимание, спокойствие. Родителите и учителите мислят явлението по-широко – като среда, която променя развитието на социалните, емоционалните и когнитивните умения. Именно тук се вижда двойственият ефект на онлайн комуникацията: същото пространство, което дава близост, удобство и информация, едновременно с това отнема дълбочина, присъствие и способност за живо човешко взаимодействие.

6.3. Какво се случва, когато онлайн достъпът изчезне?

Въпросите за това какво „дава“ и „взима“ онлайн комуникацията улавят по-скоро рационалните оценки на участниците. Същевременно реакциите по отношение на хипотетичната липса на достъп показват реалната роля на тази комуникация във всекидневието. Тук най-ясно се очертават нивата на зависимост, адаптация и автономност.

6.3.1. Краткосрочна липса на телефон (1 ден): преобладава адаптация, но с осезаем дискомфорт

При учениците преобладава сравнително умерена реакция. Над една трета (37%) посочват, че няма да им е особен проблем, а близо една трета (30%) споделят, че ще им е неприятно, но ще се справят. Допълнително около 11% дори виждат това като възможност за почивка.

За значителна част от децата еднократната липса на телефон не представлява сериозен проблем, а по-скоро дискомфорт или неудобство.

В същото време обаче се откроява и немалка група – 15%, които заявяват, че ще се почувстват много зле (напрежение, яд, изолация). Това е индикатор за зависимост.

Родителите като цяло оценяват ситуацията по сходен, но малко по-тревожен начин. Над половината (57%) смятат, че детето им ще се справи, но с неприятни емоции, а 12% очакват силна негативна реакция. В същото време близо една четвърт (24%) вярват, че това няма да е особен проблем. Нюанс при родителите е наблюдението, че след първоначален дискомфорт често настъпва адаптация. Това подсказва, че краткосрочната липса на устройства може дори да има положителен ефект върху офлайн поведението.

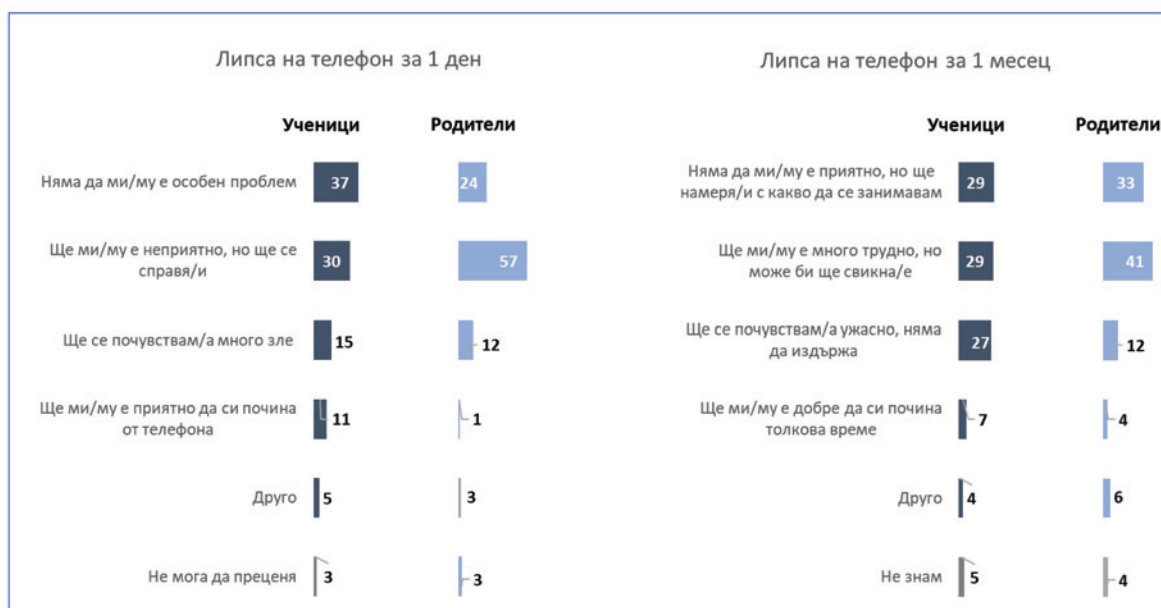
6.3.2. Дългосрочна липса на телефон (1 месец): ясно изразена зависимост

При хипотезата за един месец без достъп до телефон и други устройства реакциите на учениците стават значително по-интензивни и поляризирани. За разлика от еднократния период, тук се наблюдава ясно изразено напрежение. Над една четвърт от децата (27%) заявяват, че биха се почувствали много зле и не биха издържали толкова дълго без достъп до онлайн средата, а почти същият дял (29%) споделят, че ще им бъде много трудно, макар и с очакване, че биха могли да свикнат. Други 29% посочват, че ситуацията няма да им е приятна, но ще намерят алтернативни начини да запълнят времето си. Същевременно сравнително малка част от учениците (7%) виждат подобна ситуация като възможност за почивка.

Тези разпределения показват, че при по-дълъг период на лишаване онлайн комуникацията вече не се възприема просто като удобство, а като съществен елемент от всекидневието, чиято липса води до осезаем дискомфорт. В отговорите се откроява преход от умерено неудобство към преживяване на загуба, а при част от децата – и към усещане за невъзможност да се справят.

Подобна, но по-ясно изразена картина се наблюдава и в оценките на родителите. Най-голям дял от тях (41%) смятат, че детето им ще изпита сериозни затруднения, но в крайна сметка би могло да се адаптира към липсата на устройства. Значителна част (33%) също очакват негативна реакция, но с намиране на алтернативни занимания, докато 12% са категорични, че детето им няма да издържи подобен период. Едва малък дял от родителите (4%) виждат в това възможност за реална почивка.

В този контекст дългосрочната липса на онлайн комуникация се очертава като ситуация, която поставя под въпрос вече установени модели на всекидневие. Ако при краткосрочното ограничение се наблюдава относителна устойчивост, то при продължителна липса се вижда, че онлайн средата функционира като основна рамка за социален живот, достъп до информация и запълване на свободното време за децата. Тук се проявява потенциал за зависимост от онлайн комуникацията – не като крайна форма на невъзможност да функционират, а като силна трудност за адаптация към свят извън нея.



7. Ползи от онлайн средата според родители и учители

Родителите и учителите разпознават като най-значими преди всичко ползите от информацията и комуникацията.

И при двете групи най-ясно изразената полза е достъпът до информация и знания, посочен от 80% от родителите и още по-категорично от 92% от учителите – силно споделяно разбиране за интернет като основен източник на знания.

На второ място се нарежда поддържането на контакти с приятели и близки – 72% при родителите и 77% при учителите, което потвърждава, че социалната функция на онлайн средата също е широко призната.

По отношение на образователния потенциал – 62% от родителите и 66% от учителите виждат онлайн пространството като възможност за учене, което допълнително затвърждава неговото място в образователния процес.

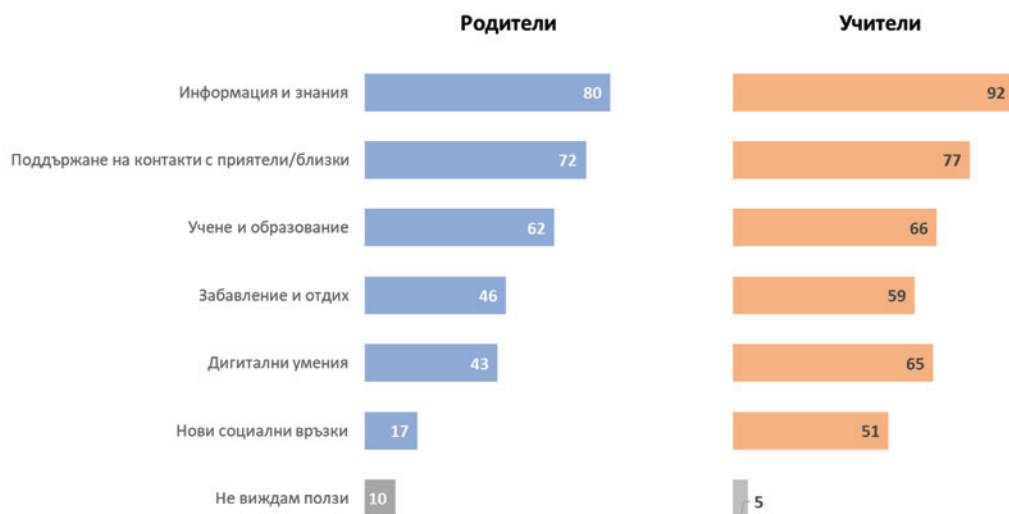
Интересна разлика между двете групи се наблюдава при по-„разширените“ ползи. Учителите значително по-често от родителите разпознават:

- развитие на дигитални умения (65%, спрямо 43%)
- нови социални връзки и общности (51%, спрямо 17%)

Това може да се интерпретира и като по-широко професионално виждане на учителите за дигиталната среда – не само като инструмент, но и като пространство за развитие и социализация.

Родителите са по-сдържани именно към тези аспекти и възприемат онлайн пространството в по-традиционна рамка – основно като източник на информация и средство за комуникация.

Ползите от интернет за децата според възрастните (%)



© UNICEF Bulgaria/2024/Dobrin Minkov

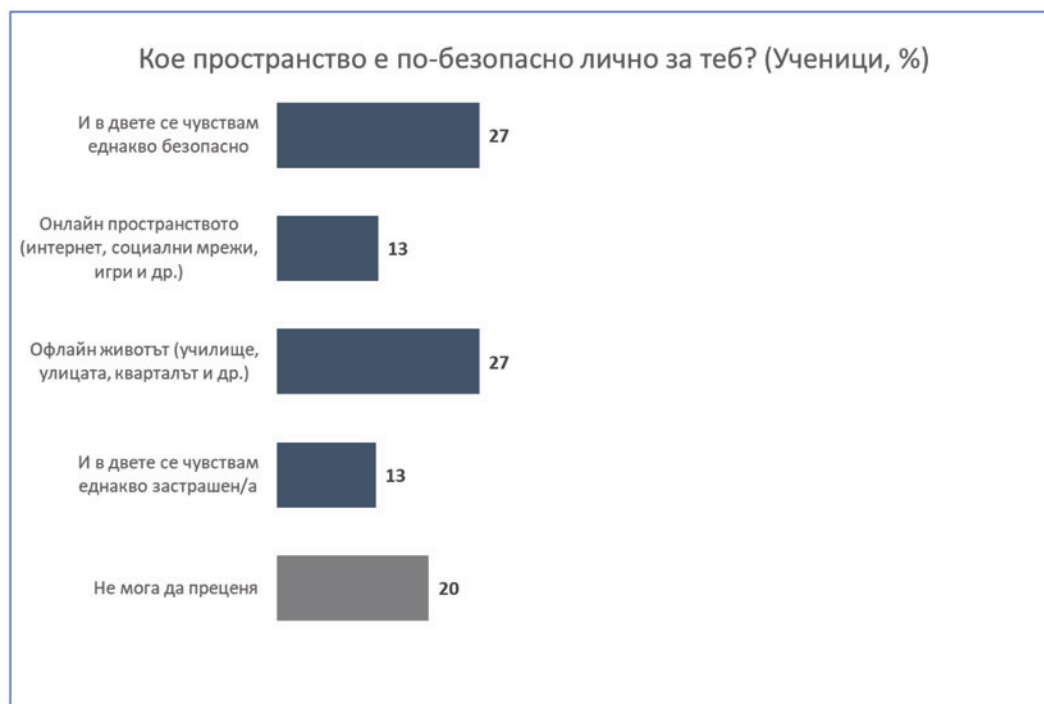
1. Възприятие за безопасност в онлайн и офлайн среда

Данните относно това кое учениците възприемат като по-безопасно – пространството онлайн или пространството извън Мрежата, очертават една по-скоро нееднозначна и фрагментирана картина.

Няма ясно доминиращо усещане за това кое пространство е по-безопасно. Равни дялове от учениците посочват, че се чувстват по-сигурни в офлайн средата (27%) и че и двете среди са еднакво безопасни (27%). В същото време двойно по-нисък дял (13%) възприемат онлайн пространството като по-безопасно.

Немалка част от учениците изпитват несигурност или амбивалентност – всеки пети (20%) не може да прецени, а 13% се чувстват еднакво застрашени и в двете среди. Така за над една трета от учениците липсва ясно разграничение между „безопасно“ и „рисково“ пространство.

Онлайн пространството не се възприема еднозначно като по-опасно, но и не се разпознава отчетливо като по-безопасно. Именно тази неясна граница между сигурност и риск поставя въпроса не толкова „къде е по-опасно“, а как се преживяват и разпознават рисковете в различните контексти.



Наблюдават се отчетливи разлики по възрастови групи относно възприятието за безопасност в онлайн и офлайн среда. При по-малките ученици (5. – 7. клас) доминира усещането, че офлайн пространството е по-безопасно (33%), съчетано с висок дял на несигурност и колебание (27% отговарят с „не мога да преценя“). Това предполага по-силна ориентация към познатата среда и все още неоформено разбиране за рисковете.

При учениците в 8. – 9. клас се наблюдава промяна, като именно тук е най-висок дялът на онези, които възприемат онлайн пространството като по-безопасно (23%). Това би могло да се интерпретира като период на повишена увереност, повече натрупан пряк опит и усещане за контрол в дигиталната среда.

При най-големите ученици (10. – 12. клас) се очертава различен модел – нараства дялът както на тези, които възприемат двете среди като еднакво безопасни (35%), така и на тези, които ги възприемат като еднакво рискови (18%).

2. Основни онлайн опасности: възприятия на ученици, родители и учители

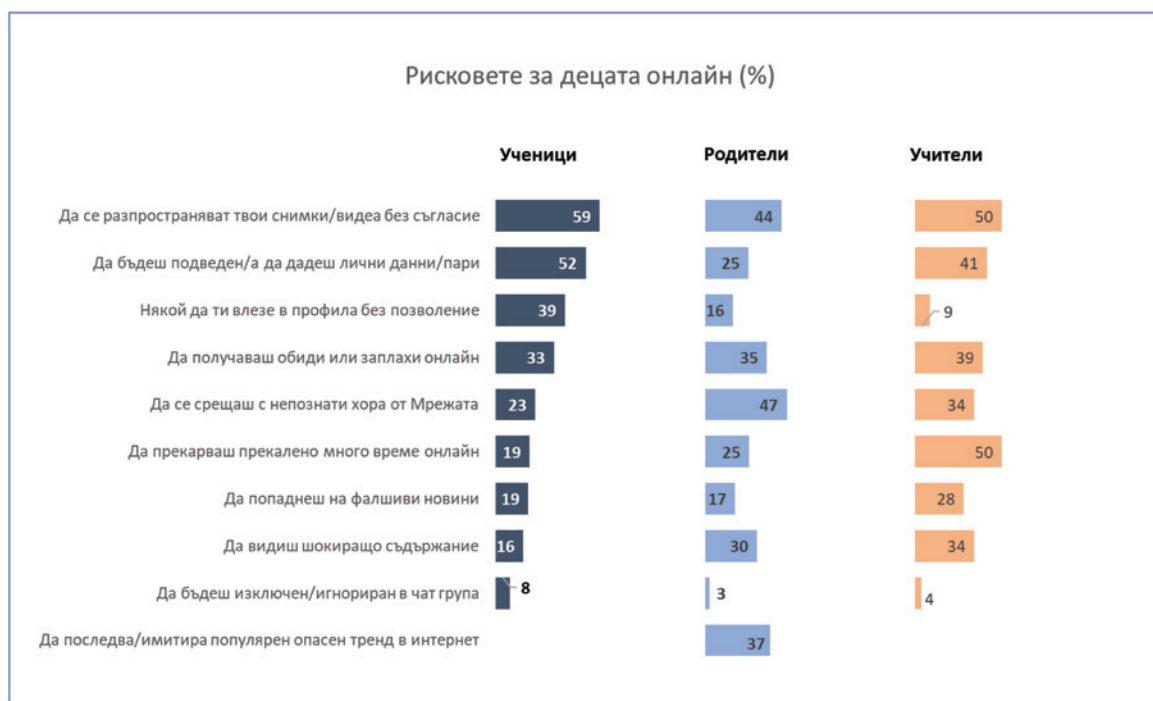
Анализът на онлайн опасностите показва, че, макар да съществуват общи зони на съпадения между ученици, родители и учители, различните групи акцентират върху различни типове рискове, което отразява техните специфични позиции и опит в дигиталната среда.

Сред учениците най-силно се откроява рискът от разпространяване на снимки или видеа без съгласие (59%), следван от възможността да бъдат подведени да предоставят лични данни или пари (52%) и от нерегламентиран достъп до профили (39%). Налице е изразена чувствителност към теми, свързани с личния контрол, сигурността и дигиталната идентичност. Онлайн агресията също заема значимо място (33%), но не доминира възприятието за риск.

Родителите, от своя страна, поставят на преден план различен тип заплахи. Най-често посочваният риск е срещата с непознати хора, с които детето се е запознало онлайн (47%), следван от разпространение на съдържание без съгласие (44%) и влиянието на опасни или неподходящи онлайн тенденции (38%). Това очертава перспектива, в която рискът се възприема преди всичко като идващ отвън, свързан с непознати хора и непредсказуемо съдържание.

Учителите заемат междинна позиция, но с ясно изразен фокус върху системните ефекти на дигиталната среда. Освен разпространението на съдържание без съгласие (50%), те в най-висока степен подчертават и прекомерното време онлайн (50%), което значително по-рядко се разпознава като риск от самите ученици (19%). Заедно с това учителите поставят акцент и върху онлайн агресията (39%) и измамите (42%), което показва по-широко разбиране за ефектите на дигиталната среда върху поведението и развитието на децата.

Прави впечатление, че някои рискове, които често са част от публичния дискурс, остават сравнително периферни в отговорите и на трите групи. Така например социалното изключване в онлайн среда се посочва от малък дял от участниците (8% при учениците, под 4% при възрастните), което предполага, че този тип преживяване не се разпознава ясно като значим риск.



Ако обобщим: учениците акцентират върху рискове, свързани с личната им сигурност и контрол в дигиталното пространство; родителите – върху външни заплахи и потенциално опасни взаимодействия; а учителите – върху по-широки поведенчески последствия и такива, свързани с развитието. Тази разлика в перспективите подчертава необходимостта от комплексен подход към онлайн безопасността, който отчита както преживяванията на децата, така и наблюденията на възрастните.

3. Къде възникват онлайн рисковете – възприятия на родители и учители

Отговорите на родителите и учителите на въпроса къде най-често възникват рискови ситуации за децата онлайн показват различни акценти във възприятията на двете групи.

Сред отговорилите на този въпрос родители (n=340) рискът най-често се свързва с платформи и среди, които обикновено се възприемат като по-опасни и по-слабо свързани с всекидневната онлайн комуникация на децата. Най-високи са дяловете при порнографските сайтове (59%), сайтовете за запознанства (47%), „тъмната мрежа“ (47%) и онлайн хазарта (45%). Този профил показва, че в родителските възприятия пространствата, ясно маркирани като опасни, заемат особено видимо място.

По-нисък дял от родителите посочват платформи и форми на комуникация, които са част от всекидневния дигитален живот на децата. Социалните мрежи с кратки видеа са избрани от 32% от родителите, личните съобщения – от 31%, онлайн игрите и чатове в тях – от 23%, а груповите чатове – от 16%. Рутинните форми на онлайн комуникация заемат по-малко централно място в родителските възприятия за това къде възникват рискови ситуации.

Във фокус-групите родителите очертават следните основни тревоги:

- **агресивен език в чат групи** („уж е шега, но е обида“);

*„Децата не разпознават агресията в чатове. Пускат емотикони и мислят, че е майтап“
(ФГ, родители).*

От друга страна, се поставя и въпросът за различното възприемане на общуването в чат: един и същ емотикон може да бъде възприет от едно дете като шега, а от друго – като обида или причина за болка.

- **зависимост и изолация** („в тоалетната всички са на телефоните“);

„Телефонът е новата зависимост, по-страшна от наркотиците. Без него се чувстват като никой“ (ФГ, родители).

- **липса на доверие и опасения, че децата може да споделят само част от случилото се;**
- **опасност от манипулации и фалшиви профили.**

Много родители настояват училището да има по-голяма роля чрез часове, обсъждания и включване на външни експерти. Същевременно те признават, че родителските семинари се посещават от малцина и най-често от вече мотивирани семейства.

При отговорилите на въпроса учители (n=83) се наблюдава различен профил на възприятията. Най-често са посочени социалните мрежи с кратки видеа (64%) и порнографските сайтове (58%), следвани от онлайн хазарта (37%), „тъмната мрежа“ (34%) и онлайн игрите и чатове в тях (33%). По-рядко са посочени личните съобщения (19%) и груповите чатове (17%).

Сравнението между двете групи показва различно разпределение на вниманието. Социалните мрежи с кратки видеа и онлайн игрите се посочват по-често от учителите, докато личните съобщения и сайтовете за запознанства заемат по-видимо място в отговорите на родителите. При порнографските сайтове и груповите чатове дяловете на двете групи са близки.

Особено отчетлива е разликата при сайтовете за запознанства: те са посочени от 47% от родителите, но не са избрани от нито един от учителите. Нулевият дял при учителите означава единствено, че тази категория не е посочена от участниците в конкретната извадка. Поради нейния размер и непредставителен характер резултатът не може да се обобщава за учителите като цяло.

Някои категории се посочват сравнително рядко и от двете групи. Такива са груповите чатове (16 – 17%), форумите и коментарните секции (3 – 8%), както и видео- и музикалните платформи (1 – 4%). Ученическата анкета показва, че социалните мрежи, чатът, онлайн игрите и YouTube са широко интегрирани във всекидневния дигитален живот на участващите деца. Учениците обаче не са питани чрез съпоставим въпрос в кои пространства най-често възникват рискови ситуации. Поради това по-ниските дялове при възрастните могат да се интерпретират като по-слаба видимост на тези пространства в техните възприятия за риска, но не и като пряко доказателство, че те подценяват действителната честота на възникващите там рискове.



В обобщение, родителите и учителите поставят различни акценти върху пространствата, с които свързват онлайн рисковете. Родителите по-често посочват среди, ясно маркирани като опасни, докато при учителите най-видимо място заемат социалните мрежи с кратки видеа. Тези резултати описват възприятията на възрастните, но не измерват действителното разпределение на рисковите ситуации между отделните платформи и форми на онлайн комуникация.

4. Тъмната мрежа (Dark Web)

4.1. Запознатост

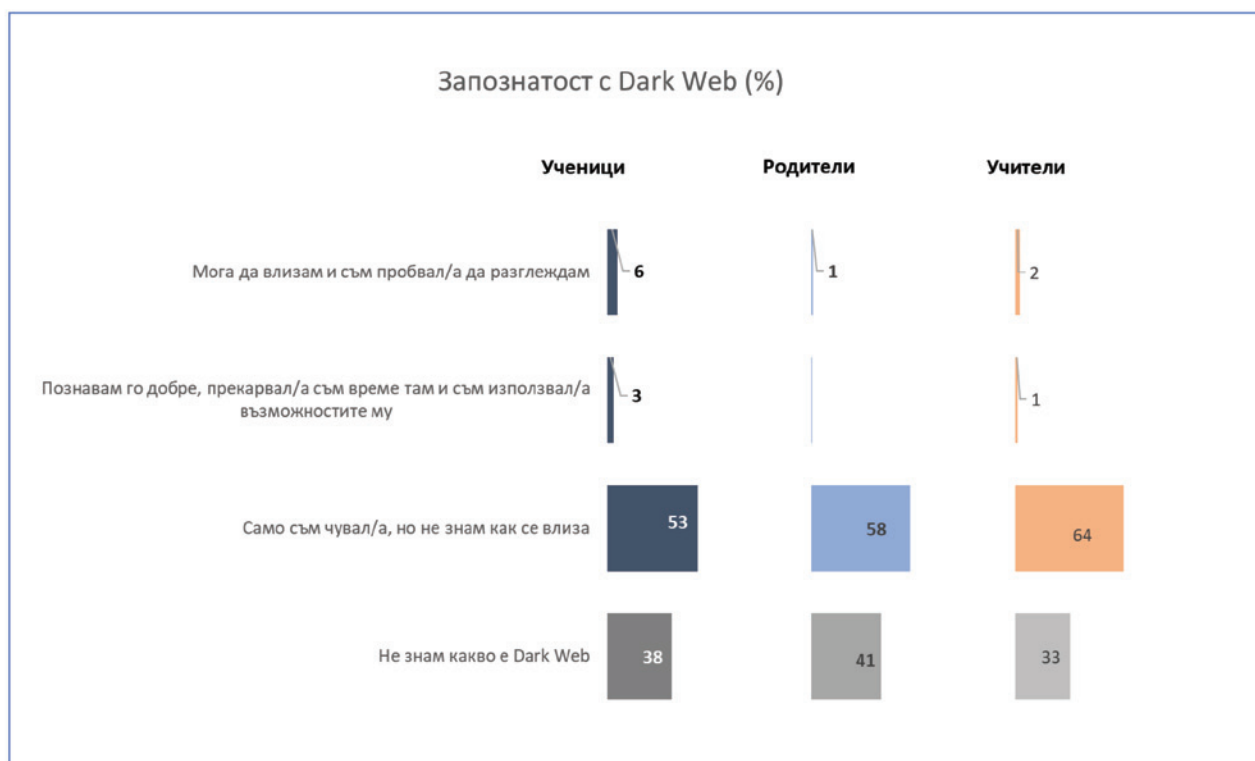
По отношение на запознатостта с тъмната мрежа (Dark Web) сред участниците се очертава широко разпространена обща осведоменост, съчетана с ограничено разбиране и още по-ограничен пряк опит. И в трите групи най-голям е дялът на избраните отговора „Само съм чувал/а, но не знам как се влиза“ – 53% от учениците, 58% от родителите и 64% от учителите. Това показва, че понятието е разпознаваемо за мнозинството от участниците, но за голяма част от тях не е свързано с конкретно знание за достъпа и функционирането на тази среда.

Втората голяма група са участниците, които заявяват, че не знаят какво е тъмната мрежа – 38% от учениците, 41% от родителите и 33% от учителите. Делът е относително по-нисък при учителите, но предвид отделните и непредставителни извадки тази разлика не е достатъчно основание да се заключи, че учителите като цяло имат по-високо ниво на информираност.

Декларираният личен пряк опит с тъмната мрежа остава ограничен. Сред учениците 6% посочват, че могат да влизат и са опитвали да разглеждат, а 3% заявяват, че я познават добре, прекарвали са време там и са използвали възможностите ѝ. При родителите съответните дялове са под 1%, а при учителите – около 2% и 1%. Следователно подобен опит се среща и сред възрастните участници, но е заявен по-често от учениците.

Тези резултати показват различия в декларираната запознатост и в опита на участниците, но не позволяват да се определи коя от трите групи е изложена на „най-висок потенциален риск“. Не може да се установи и доколко заявеният опит съответства на действителен достъп до тъмната мрежа.

Комбинацията от разпознаваемост на понятието, ограничено конкретно знание и малък дял на заявен пряк опит очертава тъмната мрежа като слабо позната среда за мнозинството от участниците. Отворените отговори, разгледани по-нататък, показват и силно митологизирани представи за нея. Данните обаче не дават достатъчно основание да се заключи, че рисковете в тази среда са подценени.



Разпределението по възраст показва, че в ученическата извадка разпознаваемостта на тъмната мрежа нараства с възрастта, докато заявеният пряк опит остава ограничен във всички групи.

Сред учениците от 5. – 7. клас (n=183) 49% заявяват, че не знаят какво е тъмната мрежа, а 45% са чували за нея, без да знаят как се влиза. Около 4% посочват, че са влизали и разглеждали, а 2% заявяват по-задълбочено познаване. Това е групата с най-ниска самодекларирана запознатост и най-малък дял на заявен пряк опит.

При учениците от 8. – 9. клас (n=135) делът на тези, които не знаят какво е тъмната мрежа, спада до 35%, а 54% са чували за нея, без да знаят как се влиза. Около 7% заявяват, че са влизали и разглеждали, а 4% – че я познават по-добре и са използвали възможностите ѝ.

При учениците от 10. – 12. клас (n=71) 14% заявяват, че не знаят какво е тъмната мрежа, а 72% са чували за нея, без да знаят как се влиза. По 7% посочват, че са влизали и разглеждали или че я познават добре и са използвали възможностите ѝ. Поради по-малкия размер на тази възрастова група резултатите следва да се интерпретират предпазливо.

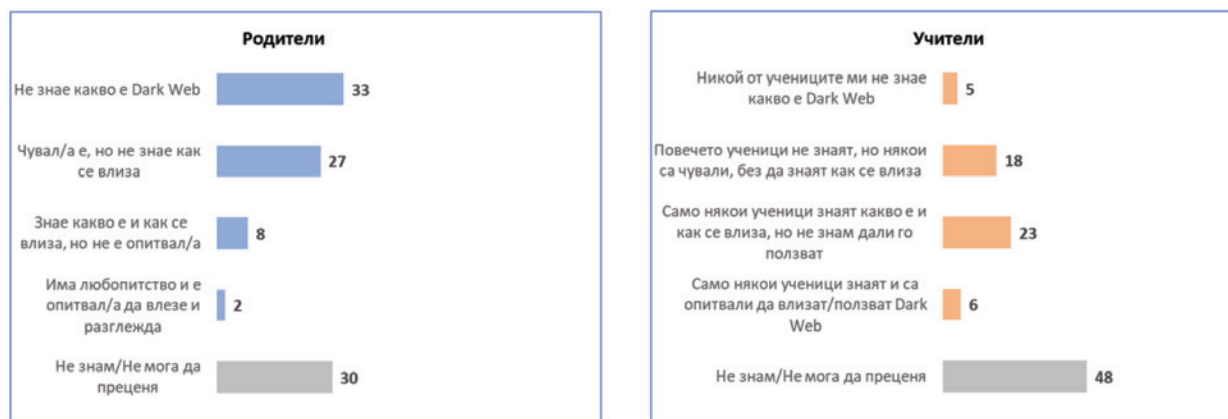
Като цяло, с възрастта тъмната мрежа става по-разпознаваема като понятие, но за мнозинството ученици остава на равнището на знание за нейното съществуване. Заявеният пряк опит е концентриран в малки дялове от трите възрастови групи и е по-висок сред учениците от горните класове.

Оценките на родителите и учителите за това доколко децата познават тъмната мрежа показват висока степен на несигурност и ограничена видимост върху възможния им опит. При родителите (n=344) 33% смятат, че детето им не знае какво е тъмната мрежа, а 30% не могат да преценят. Около една четвърт посочват, че детето им е чувало за нея, но не знае как се влиза (27%). Значително по-малки дялове смятат, че детето им знае какво представлява и как се влиза, но не е опитвало (8%), или че е опитвало да влиза и разглежда (2%).

Тези резултати показват, че родителите по-често предполагат ограничено познаване и ограничен достъп от страна на собственото им дете, но същевременно значителна част не могат да направят преценка.

При учителите (n=83) несигурността е още по-видима: 48% не могат да преценят доколко учениците, с които работят, познават тъмната мрежа. Около една четвърт смятат, че само някои ученици знаят какво представлява и как се влиза, без да е ясно дали я използват (23%). Други 18% посочват, че повечето ученици не знаят, но някои са чували за нея. Шест процента смятат, че някои ученици са опитвали да влизат или да я използват, а 5% – че никой от учениците им не знае какво представлява.

Доколко децата познават Dark Web според възрастните (%)



Оценките на възрастните не са пряко съпоставими със самооценките на учениците, тъй като въпросите са различни и трите извадки не са свързани на индивидуално равнище. Високите дялове на отговорите „не знам/не мога да преценя“ обаче показват, че за значителна част от родителите и учителите възможният опит на децата с тъмната мрежа остава област на несигурност.

За значителна част от възрастните участници познаването на тъмната мрежа от децата остава област на несигурност, която е едновременно натоварена с представи за риск и слабо свързана с конкретно наблюдение върху възможния опит на децата.

4.2. Разбиране и представи за тъмната мрежа

Преди да разгледаме как участниците разбират и възприемат тъмната мрежа, е важно накратко да уточним какво представлява тя. Във всекидневния език понятието често се използва като синоним на „опасната част на интернет“, но действителната картина е по-нюансирана.

Най-общо интернет може да се разглежда като включващ различни равнища на достъпност. „Видимият интернет“ обхваща сайтовете и съдържанието, които могат да бъдат открити чрез стандартни търсачки. „Дълбокият интернет“ (Deer Web) включва съдържание, което не е индексирано или не е публично достъпно, например лични профили, бази данни и ресурси с ограничен достъп. Тъмната мрежа е малка част от него, до която се достига чрез специализиран софтуер и която позволява по-висока степен на анонимност.

Тъмната мрежа не е изцяло нелегално пространство. В нея могат да съществуват легитимни дейности, свързани например с комуникация в условия на цензура и защита на личната неприкосновеност, както и различни общности и форуми. Наред с това там се осъществяват и рискови или незаконни дейности, включително измами, търговия с нелегални стоки и злоупотреби с лични данни.

Следователно тъмната мрежа представлява специфична среда с висока степен на анонимност, а не едностранно „опасно място“. Тази сложност често отсъства от масовите представи, в които тъмната мрежа се възприема или като митологизирана „тъмна зона“, или като нещо далечно и труднодостъпно. Анализът на отговорите на ученици, родители и учители показва не толкова действителното им познаване на тази среда, колкото начина, по който я разбират и интерпретират.

На трите групи е зададен съдържателно еднакъв отворен въпрос, в който е използван терминът от оригиналните въпросници: „Независимо дали познавате Dark Web или не, какво според Вас има там?“

Отговорите очертават възприемането на тъмната мрежа преди всичко като пространство на насилие, беззаконие и морална опасност. Това се вижда особено ясно при учениците, в чиито отговори се срещат описания на убийства, мъчения, сексуално насилие, трафик на хора, търговия с органи, наркотици и оръжия и предлагане на незаконни услуги. В много отговори тъмната мрежа е представена не просто като среда за нелегална дейност, а като митологизирана „най-тъмна“ част на интернет, в която се случват крайни форми на насилие. Някои ученици описват и механизми на достъп, анонимност и типове съдържание. Това показва, че при малка част от тях знанието е по-конкретно, но остава частично и често опосредствано.

Наред със силно драматизирани представи се срещат и по-информирани отговори, в които се споменават анонимни форуми, нелегални пазари, хакерска информация, изтекли данни, политически активизъм и цензурирано съдържание. Следователно представите на учениците не са еднородни: в много отговори преобладават сензационни и насилствени образи, но част от участниците показват и по-нюансирано разбиране.

Тъмната мрежа се споменава само в една дискусия сред учениците. Там повечето участници са с мъглява представа за нещо страшно и забранено:

*„Как хора продават на други хора информацията в интернет, неща, които не трябва да се правят – да се качват видеа, които, ако ги качиш или ги гледаш, отиваш в затвора или нещо подобно“
(ФГ, ученици).*

Две момчета демонстрират доста по-инструментализирано познание за тъмната мрежа:

Респондент: „Мога например да поръчам някой човек да те убие, да те изнасили...“

Модератор: „Знаеш как може да се направи, така ли?“

Респондент: „Е, много ясно. Има програма, с която мога да спра на цял X интернета, имейлите им да взема, да си купя напр. пистолет.... Мога да ти взема акаунта (за игри), всички файлове от компютъра“. Момчето показва на телефона си обява за купуване на наркотици (ФГ, ученици).

При родителите картината е сходна, но с по-силен морален и защитен тон. И тук преобладават асоциации с наркотици, оръжия, порнография, трафик на хора, насилие и нелегални пазари. Много родители описват тъмната мрежа като „нещо тъмно“, „забранено“, „опасно“, „неподходящо за деца“ или „извън закона“. В отговорите им често личи, че представата се изгражда по-скоро от самото име или от масовия публичен образ на тази среда, отколкото от конкретно познаване. Това се вижда както в многото отговори от типа „не знам“, „нямам представа“, така и в интерпретации, които направо извеждат значението от думата dark – като нещо черно, скрито и по определение лошо. Същевременно при част от родителите има и по-точни описания – за анонимност, Tor, .onion домейни, хакерски услуги, изтекли данни и незаконна търговия. Това подсказва, че и тук съществува малка група с по-информирано разбиране, но тя не променя общата тенденция: тъмната мрежа се мисли главно като пространство на престъпност и заплаха.

Учителите отговарят по-кратко, но в известна степен по-структурирано. Те също свързват тъмната мрежа с незаконни дейности, наркотици, оръжия, порнография, хакерство, измами и насилие, но по-често я описват като „нерегламентирано пространство“, „нелегални пазари и услуги“, „труднодостъпна информация“ или „сайтове, които не се откриват от търсачките“. Тук се вижда малко по-голямо приближаване до техническата и функционалната страна на тъмната мрежа, макар и отново през призмата на риска. Учителите по-рядко, в сравнение с учениците и родителите, я демонизират в емоционален план, но също почти изцяло я свързват с нелегално и опасно съдържание.

Общото между трите групи е ясно: тъмната мрежа се възприема почти изцяло като среда на незаконност, насилие, сексуална експлоатация, хакерство и нелегални пазари. Това в голяма степен съвпада с част от реално съществуващите рискове в тази среда, но в същото време почти напълно отсъстват представи за нейните по-неутрални или легитимни употреби – например анонимна комуникация, защита при цензура или журналистически и активистки практики. В този смисъл отговорите показват силно селективна и морално натоварена представа за тъмната мрежа, доминирана от крайните и шокиращи образи.

Тъмната мрежа функционира в съзнанието на участниците не толкова като конкретна технологична среда, а като символ на „забранения интернет“. С други думи, тук става дума за различен режим на въображение: нещо, което е едновременно далечно, страшно, смътно познато и силно морализирано.

5. Притеснения на възрастните относно въздействието на онлайн средата върху децата

Анализът на дългосрочните тревоги на родителите и учителите за влиянието на онлайн средата върху децата показва ясна консенсусна рамка около рисковете от онлайн средата, но и съществени различия в акцентите между двете групи.

При родителите най-силно изразено е притеснението от отслабване на уменията за общуване „на живо“ (52%), следвано от загуба на концентрация и спад в учебните резултати (49%), риск от зависимост или неконтролируема употреба (43%). Това очертава перспектива, в която онлайн средата се възприема преди всичко като фактор, който измества реалните социални взаимодействия и пречи на всекидневното функциониране на детето – както в училище, така и в отношенията му с другите. Важен дял заемат и притесненията, свързани със здравето – нарушения на съня и физическото състояние (33%), както и отслабване на критичното мислене (31%). По-рядко, но все пак ясно присъстващи, са тревогите за емоционалното състояние – тревожност, изолация (19%), и за по-дълбоки личностни промени, като намалена емпатия (10%), радикализация (9%) или занижено самочувствие (8%).

При учителите водещи са притесненията за зависимост и компулсивна употреба (63%), както и за загуба на уменията да се общува лице в лице. Учителите по-силно акцентират върху когнитивните и психично-емоционалните последици, като отслабване на критичното мислене (51%), повишена тревожност, потиснатост и изолация (46%). Загубата на концентрация и спадът в учебните резултати също са значим фактор (42%), но за разлика от родителите, учителите поставят много по-ясен фокус върху вътрешните процеси – мислене, внимание, психично състояние.

Учителите не обръщат внимание на темата за възможната радикализация на децата, като тя присъства, макар и ограничено, при родителите (9%). Това може да се интерпретира като различие в перспективата: родителите мислят през призмата на социалния живот и развитието на детето като личност във всекидневието, докато учителите гледат през учебния процес и ефектите, които наблюдават в класната стая.

Има и силни пресечни точки. И двете групи ясно разпознават риска от зависимост, спад в концентрацията, губене на уменията за общуване на живо и отслабване на критичното мислене като ключови дългосрочни ефекти. Това очертава ядро на споделена тревога, свързано с начина, по който онлайн средата влияе върху вниманието, способността за учене и обработването на информация.

Обобщено, родителите и учителите споделят общо усещане за риск, но го структурират различно: родителите акцентират върху социалните и всекидневните последствия – общуване, здраве, време, докато учителите подчертават когнитивните и психологическите ефекти – зависимост, общуване, мислене, емоционално състояние.

6. Неподходящо съдържание

Данните за емоционалната реакция на учениците при среща с шокиращо онлайн съдържание очертават сложна и донякъде противоречива картина. Най-големият дял (42%) заявяват, че подобно съдържание не им е приятно, но могат да го понесат, а близо една четвърт споделят, че го преживяват като тежко или страшно (25%). Това показва, че при значителна част от децата съществува емоционална чувствителност към подобни материали и те не остават безразлични към насилието и жестокостта онлайн.

Откроява се и по-проблематичен модел. Над една десета от учениците посочват, че са свикнали с подобно съдържание и го възприемат като нещо нормално (11%), а малък дял дори заявяват, че то им е интересно (4%). Тези дялове са сравнително ниски, но могат да се разглеждат като индикатор за процес на десенситизация – постепенно привикване към съдържание, което по принцип предизвиква силна емоционална реакция. Този процес се потвърждава и от единични, но показателни отговори като „нямам емоции“, „нормално“ или „нямам проблем да го гледам“, които допълват количествената картина.

Пример за това е споменаването във фокус група с ученици на онлайн пространства, в които се споделят графични изображения и видеозаписи на реални смъртни случаи и тежко насилие. Цитатът илюстрира един начин за осмисляне и рационализиране на видяното, при който първоначалният шок се съчетава с омаловажаване и нормализиране на въздействието:

„За първи път го разбрах, тоя сайт, и когато за първи път влезнах в него, ми беше някакво супер странно, защото, просто гледам някакъв човек, дете му махат главата, и някакви такива. Нито е замъглено, нито нещо друго, и първоначално бях шокирана, обаче не го приех кой знае колко насериозно, защото вече се е случило, така е станало, вече е станало, плюс аз и без друго си гледам такива някакви, аз съм огромен фен на аниметата и там такива неща се случват, и не ми е кой знае какво, плюс, нали, случило се е, станало е, сега няма да правим драма от това нещо, това е. Сега няма да правим драма от това нещо“ (ФГ, ученици, 5. – 7. клас).

15% заявяват, че не са попадали на шокиращо съдържание. Това може да означава както реална липса на експозиция, така и различна степен на разпознаване или интерпретация на съдържанието като „шокиращо“. Същевременно почти липсват отговори, свързани с активно избягване или реакция (напр. докладване), което подсказва, че повечето ученици възприемат срещата с подобно съдържание по-скоро като нещо, което трябва да бъде „изтърпяно“, отколкото като ситуация, на която може да се реагира.



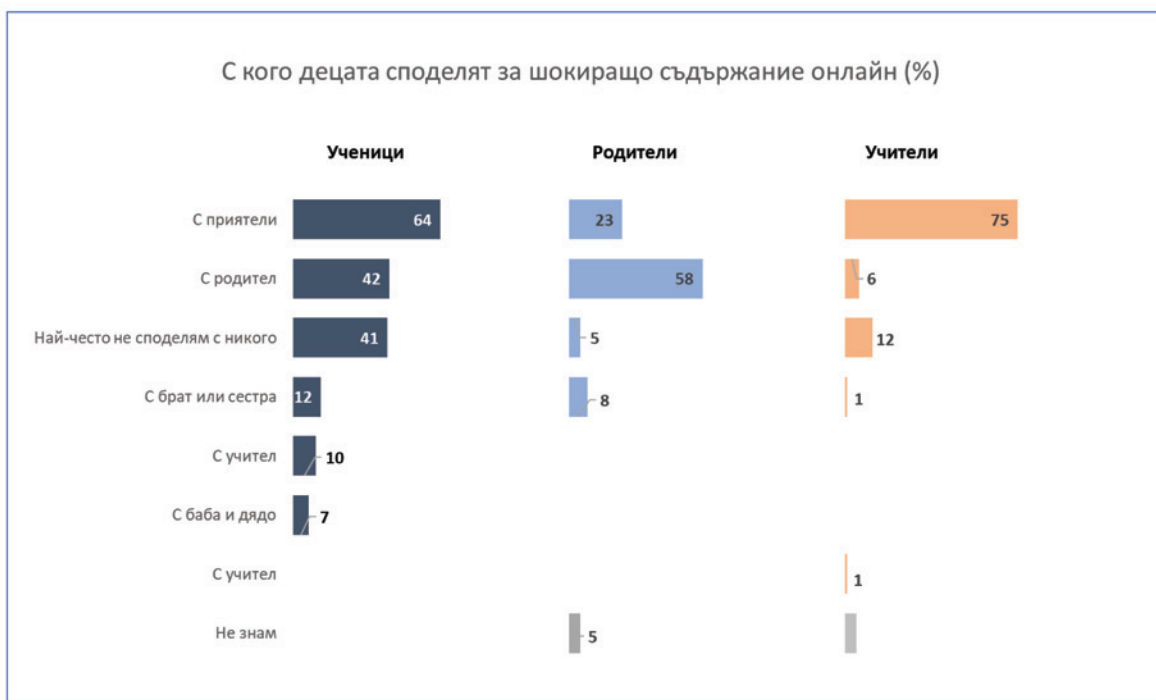
Резултатите показват, че макар доминиращата реакция да остава негативна, част от учениците вече са в процес на привикване към шокиращо съдържание или го възприемат с по-ниска емоционална чувствителност. Това създава важен риск в дългосрочен план, свързан не само с психологическото въздействие, но и с промяна в нормите за това какво е приемливо или „нормално“ в онлайн средата.

Данните за това с кого учениците споделят, когато срещат шокиращо онлайн съдържание, очертават няколко едновременно действащи канала за споделяне. Родителите са най-често посочваният източник на „подкрепа от възрастен“ (42%). Почти същият дял от учениците (41%) отбелязват и опцията „най-често не споделям с никого“. Тъй като въпросът допуска повече от един отговор, тези дялове не представляват взаимно изключващи се групи: част от учениците са посочили както тази опция, така и конкретен човек, с когото споделят. Поради това резултатът следва да се тълкува като индикация, че за значима част от учениците споделянето не е устойчив или автоматичен отговор, а не като доказателство, че те никога не обсъждат подобни преживявания.

Съществена роля има и приятелската среда: 33% посочват „приятели в училище“, а 31% – „приятели извън училище“. И тези категории могат да се припокриват, затова не следва да се сумират или подреждат като единен „втори“ канал. Опцията „възрастен в училище“ е посочена от около 10% от учениците. Това не поставя под въпрос ролята на училището като пространство за подкрепа, а показва, че учителите и другите училищни специалисти по-рядко се разпознават като непосредствен канал за споделяне. В съчетание с качествените данни резултатът насочва към необходимост от по-разпознаваеми и доверени механизми за споделяне, както и от подготовка и подкрепа за училищните специалисти при подобни случаи.

Родителите очертават различна перспектива: 58% посочват себе си или другия родител като човека, с когото детето най-често би споделило, а 5% смятат, че то най-често не би споделило с никого. Тези стойности не са пряко съпоставими с отговорите на учениците, тъй като родителският въпрос изисква избор на един предполагаем най-чест канал, докато учениците могат да посочат повече от един. Въпреки това разликата показва, че родителската представа за практиките на споделяне не съвпада напълно със описанието на децата.

Учителите и училищните специалисти очертават трета перспектива. Според 74% от тях учениците най-често споделят с приятели, 12% смятат, че най-често не споделят с никого, 6% посочват родителите, а 1% – учител или друг възрастен в училище. И тук въпросът е за един предполагаем най-чест канал, поради което стойностите могат да се съпоставят с ученическите отговори само ориентировъчно. Резултатите показват най-вече, че учителите и училищните специалисти разпознават силната роля на връстниците, но представата им не съвпада напълно с по-широкия набор от канали, посочени от учениците.



Забележка: Въпросът към учениците допуска повече от един отговор (n=384), докато въпросите към родителите (n=344) и училищните специалисти (n=81) са за предполагаемия най-чест канал и допускат един отговор. Поради това процентите представят различни перспективи и не са пряко съпоставими.

Съпоставянето на трите виждания показва липса на съвпадение в представите за споделянето. Резултатите показват, че част от преживяванията може да остават извън ползрението на възрастните. Това е важно, тъй като подкрепата зависи от наличието на разпознаваеми и доверени канали за споделяне. Данните обаче не позволяват да се определят причините, поради които част от децата не се обръщат към възрастен.

Евентуалните реакции на възрастните при споделяне за шокиращо онлайн съдържание от децата очертават сравнително висока готовност за подкрепа, но и разкриват определени различия в подходите между родители и учители. Най-ясно изразената реакция и при двете групи е свързана с емоционалната подкрепа – 76% от родителите и 62% от учителите посочват, че биха успокоили детето и биха поговорили с него за преживяното. Това показва наличие на базово разбиране за значението на емоционалната реакция като първа стъпка при подобни ситуации.

При родителите ясно се откроява и силен практически фокус – над половината (55%) биха обсъдили с детето как да докладва или блокира съдържание, 43% биха подали сигнал, а 38% биха го посъветвали да спре гледането и да си почине. Значителен дял посочват и по-структурирани действия, като запазване на доказателства (35%) и временно ограничаване на достъпа до платформата (31%). Това очертава родителската роля като по-скоро насочена към контрол и управление на ситуацията.

Учителите, от своя страна, съчетават непосредствена подкрепа с насочване към други източници на помощ. Освен че биха разговаряли с ученика (62%), те – близо същият дял (58%) – биха го насърчили да се обърне към родителите си. В същото време 46% заявяват готовност да потърсят професионална помощ, а 30% биха ангажирали друг учител или доверен възрастен в училище. Тези отговори очертават ролята на учителите като подкрепяща, насочваща и координираща. Ефективното ѝ изпълнение обаче зависи и от наличието на ясни училищни процедури и достъпна професионална подкрепа.

Подкрепа от възрастните при споделяне за шокиращо съдържание (%)



В контекста на предходните данни тези резултати очертават важно предизвикателство: докато възрастните декларират сравнително висока готовност за адекватна реакция, отговорите на учениците показват, че споделянето с възрастен не е автоматично. Така потенциалната подкрепа невинаги достига до децата, които биха имали нужда от нея. Предизвикателството е не само как възрастните биха реагирали, но и как да се създадат условия, в които децата могат и желаят да се обръщат към тях.



В тази част анализът се фокусира върху опита на респондентите с онлайн тормоза. Специално въпросите, свързани с прекия опит на трите групи, ще бъдат разгледани по отделно за всяка група, за да е налице ясен наратив във всяка от групите.

Силната специфика на агресията, насилието и тормоза онлайн, която ги различава много от същите действия, причинени на живо, е невъзможността за развиване на емпатия. Както подчертава Мартин Хофман, развитието на емпатията е свързано не само с вродени реакции, но и с определени преживявания, които оставят трайни следи в моралното съзнание. Той посочва два особено силни пътя: първо, когато човек сам преживее страдание и чрез този опит се научава да разпознава и откликва на страданието на другите; и **второ, когато осъзнае, че е причинил болка на друг, което поражда чувство на вина (empathic guilt) и желание да се поправи и да избягва подобни действия занапред** (Hoffman, *Empathy and Moral Development*, 2000). При онлайн формата е възможно да има осъзнаване, но не и съпреживяване на причиняваното страдание „тук и сега“.

Особено внимание е отделено на данните от учениците, тъй като именно при тях е налице достатъчен брой случаи (n≈85), който позволява да се направи относително надежден количествен анализ. При родителите и учителите броят на случаите е значително по-нисък, поради което резултатите следва да се интерпретират предпазливо и по-скоро като индикации за нагласи и възприятия, отколкото като статистически устойчиви зависимости.

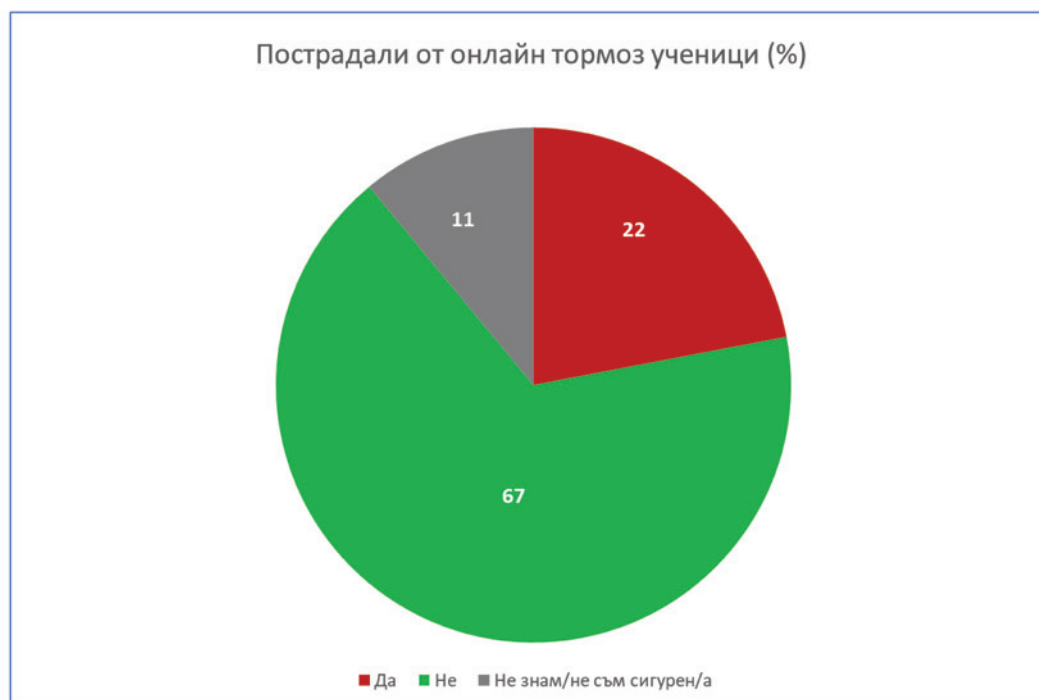
1. Опитът на учениците

Във фокус-групите учениците свързват онлайн тормоза със заплахи и изнудване, парични измами и др.:

„Да те спаят, да те принуждават някакви неща; заплашвах ме, че ще ми изтрият целия акаунт в самия компютър, във вайбър ми писаха...“ (ФГ, ученици).

Около една пета от учениците в количественото изследване (22%) споделят, че са били обект на онлайн тормоз под различни форми – обиди, подигравки, изключване от групи и други. Това означава, че във всяка класна стая може да има четирима или петима ученици, които са били засегнати в някаква степен, което придава на проблема не индивидуален, а социален характер.

Две трети (67%) посочват, че не са имали подобен опит, а 11% не са сигурни или не могат да преценят.



Особено внимание заслужава групата на колебаещите се. Делът от 11% подсказва, че за част от децата е възможно границата между „нормално“ онлайн взаимодействие и тормоз да не е ясно разпознаваема. Това може да означава както нормализиране на определени форми на агресия в дигиталната комуникация, така и затруднение при интерпретацията на собствените преживявания.

Сред учениците, които съобщават, че са преживели онлайн тормоз (n≈85), се очертава ясна картина по отношение както на извършителите, така и на формите, реакциите и резултатите от тези ситуации. Макар извадката да е ограничена, данните позволяват да се проследи цялостната динамика на преживяването.

На първо място, онлайн тормозът се оказва в значителна степен свързан с близката социална среда на учениците. Най-често посочените извършители са съученици (43%), следвани от връстници извън училище (21%). Така близо две трети от отговорилите посочват връстници от училище или извън него. Това показва, че значителна част от онлайн тормоза е свързана с отношения между връстници, но това не изчерпва явлението. Приблизително всеки пети ученик посочва, че не знае кой стои зад тормоза (22%), което очертава и съществен анонимен или неидентифициран компонент. Значително по-рядко се посочват пълнолетни извършители (7%) или роднини (1%). Тъй като съучениците са най-често посочваната отделна категория извършители, данните очертават необходимост от системна и координирана превенция и реакция на онлайн тормоза на ниво училище.

Що се отнася до формите на тормоз, най-разпространени са директните вербални атаки – обиди, подигравки и заплахи, посочени от три четвърти от учениците (76%). Следват социалното изключване (33%) и по-сериозни форми, като разпространение на снимки или видеа без съгласие (28%) и нерегламентиран достъп до профили (24%). По-рядко се срещат измами, свързани с лични данни или пари (7%). Това разпределение показва, че онлайн тормозът най-често започва от „всекидневни“ форми на агресия, но в значителна част от случаите преминава към по-рискови действия.

Допълнителната съпоставка показва, че 35-те ученици, посочили съученик или съученици като извършители, най-често отбелязват обиди, подигравки или заплахи (24 пъти); изключване или игнориране в чат група (15 пъти); разпространение на техни снимки или видеа без съгласие (15 пъти); и влизане в профила им без позволение (7 пъти). Никой от тези ученици не е посочил подвеждане за предоставяне на лични данни или пари. Поради малката база резултатите са описателни и не следва да се обобщават извън изследваната извадка.

Извършители и форми на онлайн тормоза според учениците (%)



1.1. Всекидневна онлайн агресия, подигравки и социално изключване

Качествените данни допълват количествените резултати. Във фокус-груповите дискусии учениците описват онлайн средата като поле на постоянни дразги, подигравки и заяждане в групички. Подигравките често се пренасят от реалния живот в чатове, и обратно. Нарочването става чрез прякори и колажи – „зубър“, „СОП“, „аутист“. Част от децата не разбират смисъла на думите, използват ги като обидни етикети по навик. Този аспект е известен и на родителите:

„Във вайбър групите пускат картинки и емотикони с агресия. Те не разбират, че не е добро.... Грубото отношение е норма във вайбър групите, при комуникацията на живо са доста по-обрани“ (ФГ, родители).

„Имаше по-пълно дете, бяха го изобразили като диня и му се подиграваха“ (ФГ, педагогически съветници).

Честа форма на насилие е изключването от чат групи, което е ясен знак за това, че изключеният не е харесван или пречи по някакъв начин. Понякога причините са „прагматични“ за децата – някой им досажда:

„...веднъж изключиха една от групата, защото спамеше и искаше през 10 мин да ѝ пишем домашните. Училището беше свършило преди една минута – обяснихме ѝ защо я махаме много пъти, даже и на класния ръководител казахме, обаче тя не обръща внимание. Продължава да си пише...“ (ФГ, ученици).

Във фокус-групите се откроява и случай на по-късно осъзнаване на преживяното от другия при подобно изолиране онлайн и офлайн:

„Една беше много луда и просто не я приеха. Тя говореше странни неща, следеше ни – искаше да се епише, ама аз съм бил малък и откъде да знам? И просто я отхвърляхме и системно я тормозехме. Кое то не е много готино, съжалявам, но се случва“ (ФГ, ученици).

Учителите понякога виждат изолирането като „безобидно“, но учениците могат да го преживеят болезнено. За тях груповите чатове са значим канал за принадлежност.

Реакциите на учениците са разнообразни и не следват единен модел. Най-честата е да се блокират профилите на извършителите (54%), което показва стремеж към директно ограничаване на контакта. Значителен дял ученици търсят подкрепа от възрастни – 44% споделят с родител или друг възрастен, а едва 11% се обръщат към учител или друг възрастен в училище. Подкрепата от връстници също играе роля – около една пета споделят с приятели извън училище (21%) или в училище (17%). Въпреки това тревожен остава делът на учениците, които не предприемат никакви действия (15%) или реагират с ответна агресия (11%), което може да доведе до ескалация на конфликта.

Сред учениците, отговорили на въпроса за докладването (n=81), 48% са използвали инструментите на самите платформи, а 44% изобщо не са докладвали. Външните институционални канали се използват значително по-рядко – под 10% за всяка от опциите (ГДБОП, Национален център за безопасен интернет (НЦБИ), телефонни линии). Въпросникът не изследва причините за това, поради което данните не позволяват да се установи дали ограниченото им използване е свързано с непознаване, недоверие, преценка за тежестта на случая или други фактори.

Крайните резултати от ситуациите с онлайн тормоз са смесени. В около една трета от случаите проблемът се решава напълно (32%), а в още една трета – частично (33%). Въпреки това при значителен дял ученици проблемът остава нерешен (20%) или резултатът е неясен (16%). Това означава, че приблизително във всеки трети случай няма ясно или пълно разрешение, което поставя под въпрос ефективността на предприетите стратегии за справяне.



В интервю педагогически съветник определя онлайн тормоза като „тих убиец“. Причината е, че той остава невидим за възрастните, но с тежки последици за децата – от отдръпване и депресивност до мисли за самоубийство. В малките населени места родителите често отричат проблемите, за да не си „навлекат срам“. В резултат училището реагира ad hoc, без ясни вътрешни политики.

2. Опитът на родителите

Родителите, които съобщават, че детето им е преживяло онлайн тормоз, са едва 31 на брой. Това не позволява надежден количествен анализ или обобщения в дялове. Затова данните се разглеждат в по-скоро качествен план, като в отговорите се открояват повтарящи се модели и мотиви.

В описанията на формите на онлайн тормоз ясно се откроява присъствието на вербална агресия – обиди, подигравки и заплахи. Наред с това се появява и социалното изключване в дигитална среда, както и разпространението на снимки или видеа без съгласие.

Онлайн тормозът често е свързан с вече съществуващи социални отношения. Най-ясно се откроява ролята на съучениците, както и на връстниците извън училище. Понякога родителите не могат да идентифицират извършителя, което показва, че съществува и елемент на анонимност или неяснота в онлайн взаимодействията.

Информацията достига до родителите от самото дете. Срещат се и случаи, в които родителите сами установяват какво е станало – чрез преглед на съобщения, публикации или чрез наблюдение на промени в поведението на детето, както и чрез информация от други възрастни (родители или учители).

Реакциите на родителите се концентрират основно около разговор и подкрепа, като в някои случаи се търси контакт с училището или със страната, осъществила тормоза.

Обръщането към институции или организации се среща сравнително рядко: от 30-те родители, описали случай на онлайн тормоз над детето им, 23 посочват, че не са се обръщали към такива структури. Сред седемте, които са го направили, петима съобщават, че са получили помощ от училището, от Националния център за безопасен интернет или от полицията, а двама – че не са получили помощ. Този модел показва, че официалните и специализираните канали за подкрепа се използват ограничено, но не позво-

лява да се установят причините за това, тъй като въпросникът не изследва защо родителите са избрали или не са избрали да подадат сигнал. По-общият модел на отговорите показва, че те по-често прибегват до непосредствени и неформални действия – разговор с детето, контакт с учители без официален сигнал или разговор със страната, осъществила тормоза.

3. Опитът на учителите

Още на ниво общ опит се вижда, че онлайн тормозът е разпознаваем, но не съвсем ясно очертан проблем в училищната среда. Част от учителите посочват, че са се сблъскали с такива случаи, докато други не съобщават подобен опит или не могат да преценят.

Броят на учителите, споделили, че техни ученик се е сблъскал с онлайн тормоз, както и при родителите, отново е много нисък (n=29). Затова данните се разглеждат качествено, като се открояват повтарящи се модели и тенденции в отговорите.

В описанията на формите на онлайн тормоз се открояват две основни линии – вербална агресия (обиди, подигравки, заплахи) и разпространение на снимки или видеа без съгласие. Наред с тях се появяват, макар и по-рядко, социалното изключване в дигитални групи, както и нерегламентиран достъп до профили. Подвеждането към предоставяне на лични данни се среща, но не изглежда централно в описания опит.

Онлайн тормозът често се явява продължение на взаимоотношенията между учениците, като най-често се свързва с техни връстници от училище. Споменават се и връстници извън училище. Това подсказва, че дигиталната среда не създава изцяло нови конфликти, а усилва и разширява съществуващите.

Най-често сигналът за тормоз идва от самите ученици, но съществена роля играят и съученици, родители и колеги.

Реакциите на учителите показват ясно институционално поведение, насочено към координация и включване на различни участници. Често се търси контакт с родителите, активират се и вътрешноучилищни ресурси – ръководство, училищен психолог, други учители. По-рядко се търсят институции извън училището.

Що се отнася до резултатите, описанията варират – от случаи, в които ситуацията се овладява, до такива, в които остава частично разрешена или трудна за оценка. Това подсказва, че намесата на училището има потенциал за ефект, но не гарантира устойчиво и окончателно решение във всички случаи.

4. Очаквани реакции и нагласи при хипотетична ситуация на онлайн тормоз

Родителите и учителите, които не са споделили, че децата/учениците им са преживели онлайн тормоз, са поставени в хипотетична ситуация на онлайн тормоз. Данните следва да се интерпретират предпазливо, тъй като отразяват представи за поведение, а не непременно реални действия в конкретен контекст.

По отношение на това с кого би споделило детето, 87% от родителите, отговорили на хипотетичния въпрос (n=308), посочват, че то би се обърнало към тях или към другия родител. Значително по-рядко се споменават приятели или съученици (29%) и братя или сестри (18%), а учител или друг възрастен в училище почти не се разпознава като естествен канал за споделяне (6%). Делът на родителите, които смятат, че детето не би споделило с никого, остава нисък (4%). Това очертава силна увереност в ролята на родителите като основен източник на подкрепа.

При учителите въпросът допуска един отговор (n=70). Най-често се посочват приятелите (36%), следвани от училищния психолог (23%). Едва 14% от учителите смятат, че ученикът би споделил с родителите си, а 6% посочват себе си като учител.

Съпоставката с данните от учениците следва да се прави предпазливо, тъй като при учениците се измерват реално предприети действия след преживян тормоз, а при родителите и учителите – очаквания в хипотетична ситуация; освен това въпросите не са с еднакъв формат. Сред учениците, отговорили на въпроса за реакцията при преживян онлайн тормоз (n=82), 44% посочват, че са казали на родител или друг възрастен. Макар формулировките на категориите да не са напълно идентични, този дял е значително по-нисък от 87% при родителите, които очакват детето да се обърне към тях или към другия родител. Учениците посочват и връстници (21% – приятели извън училище, а 17% – съученици), докато учителите най-често предполагат, че ученикът би споделил с приятели (36%). Тези различия очертават разминаване между очакванията на двете групи възрастни и заявеното поведение на учениците, но не позволяват да се установи към кого децата се обръщат първо, тъй като ученическият въпрос допуска повече от един отговор и не измерва последователността на действията.

Що се отнася до очакваните реакции, родителите описват широк спектър от действия. В основата стои емоционалната подкрепа – изслушване и разговор с детето (86%). Наред с това се заявява готовност за конкретни действия, като обсъждане дали да се докладва и блокира (61%), обръщане към полицията при заплахата (55%) и запазване на доказателства (53%). Сравнително често се споменава и търсене на контакт с родителя или настойника на другото дете (43%), както и включване на училището (34%).

При учителите също се наблюдава ясно структурирана представа за реакция, но с по-силен институционален фокус. Основният акцент отново е върху подкрепата към детето (69%), но значителна роля играят и вътрешноучилищните механизми – включване на училищния психолог (59%) и уведомяване на ръководството (54%). Почти половината посочват и контакт с родителите на детето извършител (47%), а една част включват и обсъждане да се докладва съдържание (39%), както и събиране на доказателства (36%).

Учителите значително по-рядко, в сравнение с родителите, посочват възможността за обръщане към полицията или към външни институции (около 3%), което показва, че техният хоризонт на действие остава основно в рамките на училищната система.



5. Нагласи за справяне с онлайн тормоз при родителите и учителите

Данните от въпросите относно предпочитаните начини за справяне с онлайн тормоза между деца дават важна информация за това как родителите и учителите разбират „правилния“ подход.

При родителите водеща е представата за съвместно действие на всички участници – деца, родители и училище, посочена от 53%. Почти толкова често се подчертава необходимостта от включване на родителите и на двете страни (45%), както и ролята на семейството – чрез разговор и подкрепящи правила у дома (39%). При сериозни заплахи 43% от родителите посочват необходимостта от обръщане към институциите, например към полицията или отдел „Закрила на детето“. По-малка част посочват училищното ръководство (21%), докладването, блокирането или модерацията през платформата (10%), както и горещите линии или специализираните услуги за помощ при онлайн рискове (6%).

При учителите и училищните специалисти картината е различна. Като подход за справяне с онлайн тормоз между деца те най-често посочват включването на училищния психолог или доверен възрастен (68%), следвано от включването на родителите на двете страни (60%) и разговор, извинение или медиация между децата (49%). Координираният подход с участието на всички страни е по-слабо застъпен (38%) в сравнение с родителите. По-рядко се посочват посредничеството на класния ръководител или учител (31%) и включването на училищното ръководство (20%).



Макар да съществува съгласие, че онлайн тормозът трябва да се разрешава чрез комуникация и включване на възрастни, родителите акцентират върху семейната и съвместната отговорност, докато учителите мислят повече в рамките на училищната система и професионалната подкрепа. Двете линии не са алтернативни, а взаимнодопълващи се, и предполагат координация между семейството и училището за осигуряване на последователна подкрепа на детето.

6. Реакция на училището

Училището има институционална отговорност да осигурява сигурна и подкрепяща среда, да прилага процедури за превенция и реакция при насилие и тормоз и при наличие на основание да сигнализира компетентните органи за закрила на детето. Тази роля произтича от Закона за закрила на детето и от Механизма за противодействие на тормоза и насилието в институциите в системата на предучилищното и училищното образование. Представените по-долу резултати обаче отразяват възприятията на учениците и родителите за реакцията на училището, а не пряка оценка на изпълнението на конкретни нормативни задължения или процедури.

Сред учениците 35% смятат, че училището реагира бързо и сериозно при подобни ситуации. Същевременно 16% определят реакцията като по-скоро формална, 10% – като слаба, а 12% посочват, че училището изобщо не реагира. Тези отговори показват съществено разделение във възприятията: наред с положителните оценки е налице и сходен по размер дял на критичните оценки, а 28% от учениците не знаят как реагира училището. Данните описват видимостта и възприеманото качество на реакцията, а не обективно измерване на действията на училищата.

При родителите най-голям е дялът на отговорите „Не знам“ (55%). Това показва по-скоро ограничена видимост на училищните действия и недостатъчна информираност за начина, по който се реагира, отколкото пряка оценка дали е предприета реакция. Същевременно 26% оценяват реакцията като бърза и сериозна, а около 15% – като недостатъчна или формална. В съчетание с качествените данни това насочва към неравномерно видими и комуникирани процедури, като реакцията често се организира според конкретния случай.

Разликите по възраст са отчетливи. Бърза и сериозна реакция посочват 48% от учениците в 5. – 7. клас (n=183), 32% в 8. – 9. клас (n=135) и 11% в 10. – 12. клас (n=71). Обратно, общият дял на критичните оценки нараства, съответно от 25% през 39% до 66%. Тенденцията е описателна и се отнася само до включените в непредставителната извадка ученици, но показва, че в тази извадка по-големите участници дават по-критични оценки за реакцията на училището.



6.1. Перспективи на училищните специалисти и представителите на институции

Качественото изследване допълва данните за реакцията на училището с перспективите на педагогически съветници и представители на институции и неправителствени организации относно наличните механизми за действие и подкрепа.

Педагогическите съветници, участвали във фокус-групите, описват случаи на изнудване със снимки, споделяне на пароли и срещи с непознати, за които научават в работата си с деца. Един от участниците определя онлайн тормоза като „тих убиец“ – проблем, който може да остане невидим за възрастните, но да има сериозни последици за децата (ФГ, педагогически съветници).

Част от участващите специалисти посочват, че при конкретни случаи действат според ситуацията поради липсата на достатъчно ясни вътрешни процедури. Те поставят и въпроса за недостатъчната институционална подкрепа за училищата, както и за риска децата да не получат своевременно помощ.

Допълнителната фокус група в София потвърждава тази линия и изостря организационното измерение на проблема. Участниците не виждат устойчиво решение в прехвърлянето на цялата отговорност към един специалист, а разграничават базова подготовка на всички педагогически специалисти и специализирана подкрепа при по-сложни случаи.

„Всеки в училище трябва да има базисни познания и да има някакъв протокол на действие“ (ФГ, директори и училищни специалисти, София).

„Грешно е да разчитаме на определен човек... Ако искаме масово да действаме, задължително трябва да повишим нивото на учителите и нивото на специалистите“ (ФГ, директори и училищни специалисти, София).

„...ние действаме на момента – няма ясни вътрешни политики“ (ФГ, педагогически съветници).

Според участниците, представляващи местни комисии и неправителствени организации, част от случаите достигат до институциите едва след като вече са ескалирали – „когато има скандал, когато е по телевизията“. Това означава, че институционалната перспектива често се формира въз основа на вече развити и публично видими случаи, а не на по-ранните етапи на възникване и развитие на проблема.

Участниците подчертават и затруднената координация между отделните институции. В малките населени места те описват случаи, в които родители отричат наличието на проблем, за да избегнат свързания с него „срам“, а училището остава с ограничени възможности за външна подкрепа.

В допълнителната дискусия с директори се поставя и въпросът за проследимостта, след като случаят е насочен към външна институция. Според споделения опит училището може да остане без информация за последващото развитие, а това затруднява продължаващата подкрепа за детето. Това илюстрира преживяванията на участниците, а не представлява системна оценка на работата на институциите.

„Притеснява ме проследимостта на това какво се случва... училището не получи никаква информация какво се случва с него“ (ФГ, директори и училищни специалисти, София).

„Системата е фрагментирана – училищата са оставени сами да се справят“ (ФГ, представители на институции).

7. Ученически опит с училищни дейности и предложения за превенция и реакция при онлайн тормоз

Данните показват, че участието на учениците в кампании или дейности срещу онлайн тормоза през последната учебна година е по-скоро ограничено. Около една пета (19%) посочват, че са участвали в подобни инициативи, докато мнозинството (61%) не са участвали, а още 21% не са сигурни или не си спомнят. Това показва ограничен обхват и видимост на тези дейности сред учениците. Данните не позволяват да се установи колко често се провеждат инициативите или по чия инициатива са организирани.

На въпроса какво според тях може да направи училището, за да се намали онлайн тормозът, отворените отговори на учениците очертават няколко ясно различими линии. На първо място, значителна част от тях настояват за по-ясни правила, санкции и по-сериозна реакция от страна на училището. Повтарят се идеи за наказания, по-строги мерки, официални правила и по-бърза намеса при сигнали.

На второ място, много силно присъства темата за **разговорите, обученията и кампаниите**. Учениците предлагат повече беседи, открити уроци, лекции, дискусии, анкети и часове, в които да се говори за онлайн тормоза, за последиците от него и за начините за предпазване. В част от отговорите се появява и по-развита визия за това как биха могли да изглеждат подобни дейности – с участие на психолози, специалисти, класни ръководители, както и с анонимни начини за сигнализиране. Това показва, че поне част от учениците разпознават нуждата от системна превенция, а не само от реакция „след случая“.

Третата отчетлива линия е свързана с ограничителни мерки по отношение на телефоните и онлайн достъпа. Сред отговорилите на отворения въпрос 12% (40 от 329) изрично предлагат да се ограничат или забранят телефоните и други устройства в училище, интернет достъпът, социалните мрежи, определени приложения или сайтове. Тази тема обаче не е еднозначна. Наред с отговорите в подкрепа на забраните се срещат и критични позиции, според които отнемането на телефоните не решава проблема и дори може да бъде погрешен или повърхностен отговор. Това прави темата по-скоро конфликтна: учениците я виждат като възможен инструмент, но не и като пълно решение.

Четвъртата линия обхваща способността на училището да предотвратява онлайн тормоза и да реагира при конкретни случаи. Част от учениците директно заявяват, че училището не може да направи нищо, включително защото тормозът може да се случва извън училищната среда. Някои отговори са категорични – „нищо“, „абсолютно нищо“, „не може“. Те показват ограничено доверие във възможностите на училището за превенция и реакция.

Свързана, но аналитично отделна линия насочва основната причина и отговорност към семейството, възпитанието или индивидуалния избор. В някои отговори двете позиции са свързани: именно защото проблемът се възприема като възникващ извън училището, възможностите на училището се оценяват като ограничени.

При въпроса какво самите ученици могат да направят се очертава по-различна картина. Тук най-силно присъстват идеите за **лична отговорност, взаимна подкрепа и сигнализиране**. Повтарят се предложенията да не се участва в тормоза, да не се толерира, да не се споделя унижително съдържание, да се подкрепя жертвата, да се казва на учител, родител или друг възрастен, както и да се блокира и докладва тормозещият. Силно присъстват и думите „толерантност“, „уважение“, „емпатия“, „подкрепа“, което показва, че учениците не мислят превенцията само през забрани и наказания, а и през отношенията помежду си.

Наред с ангажираните и конструктивни идеи не липсват и отговори от типа „нищо“, „не знам“, „не може да се спре“, което показва, че за част от учениците онлайн тормозът се възприема като почти неизбежен фон на дигиталния живот.

Отговорите не се обединяват около единна, ясно разпознаваема рамка: предложенията са разпределени между правила и санкции, разговори и обучения, технически ограничения, подкрепа и лична отговорност. Наред с фрагментарните или скептични позиции обаче част от учениците предлагат съчетаване на няколко мерки. Това насочва към необходимостта бъдещите училищни дейности и политики да свързват превенцията и реакцията, да разпределят ясно ролите на учениците, родителите, учителите и училищните специалисти и да осигуряват реални механизми за сигнализиране и подкрепа.

8. Очаквания на родителите към училището и готовност за участие в превенцията и реакцията при онлайн тормоз

Обучение и разговори в училищното време. Свободните отговори на родителите очертават сравнително ясна картина на очакванията към училището по темата за онлайн тормоза. Най-силно присъстват предложенията за повече разговори, беседи, обучения и дискусии с учениците. Много родители настояват темата да се обсъжда по-често в часа на класа, в часовете по информационни технологии или в специално организирани формати с участие на психолози, външни специалисти и експерти. Често се подчертава нуждата децата да получават не само обща информация, но и конкретни практически насоки – как да разпознават рисковете, как да реагират и към кого да се обръщат за помощ.

Училищни специалисти и подкрепа. Отчетлива линия е свързана с по-активната роля на училищните специалисти – училищен психолог, педагогически съветник и класен ръководител. В редица отговори се настоява за по-достъпна психологическа подкрепа, за изграждане на доверителна среда и за възможност децата да споделят без страх и срам. Част от родителите изрично свързват ефективната превенция не просто с наличие на специалисти, а с реална човешка връзка между децата и възрастните в училище.

Правила, реакция и санкции. Част от родителите настояват за ясна училищна политика, конкретни мерки, по-бърза намеса и последствия за извършителите. На места се вижда и критика към проформа подхода, към недостатъчната ангажираност на някои учители или към тенденцията проблемите да се замитат, вместо да се адресират навреме.

Ограничения на телефоните и онлайн достъпа. Отделна, макар и количествено ограничена тема е ограничаването или забраната на телефоните и онлайн достъпа в училище. Сред отговорилите на отворения въпрос 5% (11 от 232) изрично предлагат забрана или ограничаване на телефоните, на други устройства или на достъпа до онлайн игри и неподходящи сайтове. Това показва, че ограничителните мерки присъстват като разпознаваем мотив, но не са водеща линия в родителските предложения и не изчерпват очакванията им към училището.

Роля на семейството. Част от родителите смятат, че училището трябва да има активна роля, но също толкова ясно в редица отговори присъства тезата, че основната отговорност е в семейството, а не в училището.

Готовност за участие и координация. Над половината родители заявяват готовност да се включат в дискусии по политики за превенция (52%) и в кампании по инициатива на училището (51%), а близо половината биха участвали и в обучения за родители, организирани в училище (46%). Делът на тези, които не биха се включили в никакви подобни дейности, остава сравнително нисък (13%). Това показва потенциал за ангажиране, ако училището предложи ясни и достъпни форми на участие. В съчетание с представения по-горе резултат, че 53% предпочитат решение с участие на деца, родители и училище, данните очертават възможност за координиран системен подход. Съвместните действия присъстват и в част от свободните отговори, но не се оформят като водеща спонтанно формулирана линия. В този смисъл училището може да има водеща роля като координатор при създаването на подходящи форми за участие. Все пак трябва да се има предвид, че заявената готовност е декларативна и е възможно да се разминава с реалното участие.

Допълнителната фокус-група нюансира заявената готовност за участие. Според участниците наличието на онлайн материали или изпращането им през училищна платформа не гарантира, че родителите ще ги използват, а доброволните формати могат да достигат предимно до вече ангажираните семейства.

„Пращайки през електронен дневник материали, забелязвам колко човека са го видели... после... улавяме, че нашите родители не са го прочели, не са го осъзнали“ (ФГ, директори и училищни специалисти, София).

Наблюдението не измерва реалното участие на родителите, но показва, че достъпността на материала и действителното ангажиране с него са два различни въпроса.

9. Учебни форми и училищни инициативи за превенция на онлайн тормоза: гледната точка на учителите

Място в учебното съдържание. Знанията и уменията по дигитална и медийна грамотност, онлайн безопасност, защита на личните данни и разпознаване на рисковете са заложили в общообразователната подготовка по компютърно моделиране, информационни технологии, гражданско образование и в часа на класа, като могат да бъдат интегрирани и в други учебни предмети. В отговорите на учителите учебните форми включват часове на класа, теми в часовете по компютърно моделиране и информационни технологии или по информационни технологии, както и други тематични часове.

Кампании и други училищни инициативи. Отделно от редовните учебни форми учителите посочват кампании, беседи, презентации, анкети и срещи с външни специалисти. Сред назованите примери са Денят за безопасен интернет, Денят на розовата фланелка, участия на представители на ГДБОП и полицията, психолози и други външни лектори.

Видимост и последователност на дейностите. В някои отговори учителите не са сигурни дали е имало такива инициативи, не си спомнят или отбелязват, че са нови в училището и не могат да преценят. Срещат се и единични отговори, според които не е имало кампании, а само отделни тематични часове. В част от отговорите се посочват взаимодействие с родители, работа с училищния психолог, външни лектори и изграждане на училищна общност, но тези примери не се оформят като последователно описан общоучилищен модел. Тъй като въпросът е насочен към наличието на кампании или инициативи, от тези отговори не може пряко да се заключи доколко дейностите са част от системен и планиран подход.



© UNICEF Bulgaria/2024/Dobrin Minkov

1. Употреба

Използването на изкуствен интелект (ИИ) вече е широко разпространено сред учениците и е навлязло във всекидневната им дигитална практика. Във фокус-група ученици споделят:

„Дали ползваме? Естествено. На всеки тест. Как ще завършим иначе?“ (ФГ, ученици).

„Когато ми трябва да напиша някакъв текст или есе, просто го питам и го преписвам наготово“ (ФГ, ученици).

В количественото проучване общо около 86% от учениците посочват, че използват някакъв ИИ. Общо 80% от учениците в извадката ползват ChatGPT, като 52% ползват само него, а останалите 28% го комбинират с други ИИ. Сравнително малка част използват само други форми на изкуствен интелект (6%), а едва 14% заявяват, че изобщо не използват такива технологии.

ChatGPT е ясно доминиращата входна точка към изкуствения интелект за децата, като при значителен дял от тях вече се наблюдава и разширяване към повече от един инструмент. ИИ променя и начина, по който учениците (и далеч не само те) търсят информация:

„Докато нямаше ЧатДжиПиТи, аз отварях Гугъл, влизах в сайтове да търся... Добре, че дойде“ (ФГ, ученици).

Къде е ключовият риск? Изследванията върху влиянието на изкуствения интелект показват двойок ефект. Делегирането на мисловни задачи на AI улеснява всекидневието, но същевременно **води до когнитивно оттегляне и отслабване на критичното мислене**. Проучване установява връзка между по-честата употреба на AI инструменти и по-ниски резултати за критическо мислене, като тази зависимост е по-изразена сред по-младите участници (Gerlich, 2025)⁷. Експериментално изследване на MIT Media Lab с електроенцефалография (EEG), от своя страна, установява по-ниска невронна свързаност и когнитивна ангажираност при участници, които при писане на есета използват големи езикови модели (AI инструменти тип ChatGPT, Claude, Gemini), в сравнение с участници, работещи без външни инструменти (Kosmyna et al., 2025)⁸. Това са сигнали за проблеми с много по-сериозни импликации, отколкото дали човек сам си е написал домашното.

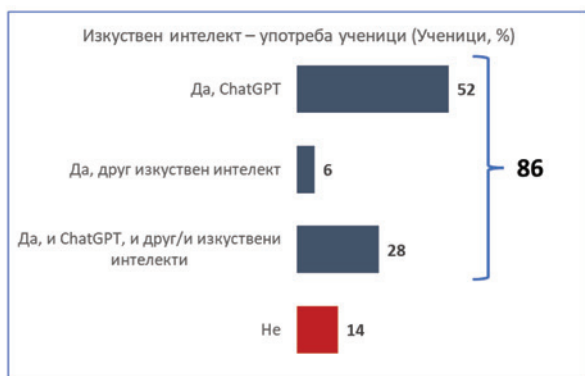
Родителските оценки потвърждават високото ниво на разпространение, но въвеждат по-нюансирана представа за честотата на използване. Според тях близо две трети от децата използват изкуствен интелект „от време на време“ (64%), а още 20% – редовно. Делът на родителите, които смятат, че детето им не използва такива технологии, е 14%, което практически съвпада с дела на учениците, които сами заявяват, че не използват изкуствен интелект.

Перспективата на учителите допълва тази картина, като поставя още по-силен акцент върху разпространението на изкуствения интелект в училищната среда. Според тях около 76% от учениците използват както ChatGPT, така и други инструменти, а още 16% използват само ChatGPT. Оценките на учителите за честотата на използване допълнително засилват тази картина. Според тях близо половината ученици използват изкуствен интелект всеки ден (48%), а още 36% – няколко пъти седмично, което прави 84% от учениците активни потребители. Делът на тези, които го използват рядко или спорадично, според учителите, е минимален (под 6%).

Това означава, че от гледна точка на училището ползването на изкуствен интелект изглежда практически повсеместно и дори по-широко разпространено, отколкото се вижда от самооценките на учениците.

⁷ Michael Gerlich, „AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking“, *Societies* 15, no. 1 (2025): 6. DOI: 10.3390/soc15010006.

⁸ Nataliya Kosmyna, Eugene Hauptmann, Ye Tong Yuan, Jessica Situ, Xian-Hao Liao, Ashly Vivian Beresnitzky, Iris Braunstein, and Pattie Maes, „Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task“, *arXiv preprint arXiv:2506.08872* (2025). DOI: 10.48550/arXiv.2506.08872.



1.1. Цели на употребата на ИИ

Употребата на ИИ от учениците обхваща както образователни, така и лични и развлекателни цели. Открояват се и съществени разминавания между начина, по който самите ученици описват употребата, и възприятията на родителите и учителите.

От гледна точка на учениците най-честото приложение на изкуствения интелект е свързано с търсене на информация по лични интереси (69%). Това поставя ИИ като значим източник на знание извън учебния контекст.

На второ място се нарежда използването за домашни и училищни задачи⁹ (55%). Около една трета от учениците използват изкуствения интелект за създаване на съдържание – текстове, истории, проекти (35%), което подсказва, че част от тях вече го възприемат като инструмент за продукция, а не само за търсене на информация.

По-ограничено е използването за забавление (21%) и за категорията, формулирана във въпросника като „помощ на тестове“ (18%; 71 от 389 ученици). Тази категория не уточнява формата и момента на употребата, поради което резултатът не може сам по себе си да се тълкува като показател за нарушение на правила.

Родителските оценки очертават сходна, но по-учебно ориентирана картина. Според тях основните употреби са свързани с домашни и училищни задачи (63%) и с търсене на информация (59%). Значително по-ниски са дяловете за създаване на съдържание (21%), за „помощ на тестове“ (13%; 43 от 344 отговори-ли) и особено за забавление (9%), като при последното има статистически значима разлика с отговорите на децата относно употребата на ИИ за тази цел (21%).

Перспективата на учителите е още по-категорично фокусирана върху учебния контекст. Според тях почти всички ученици използват изкуствен интелект за домашни и училищни задачи (91%), като значителен дял го използват и за създаване на текстове и проекти (56%), както и за „помощ на тестове“ (51%; 41

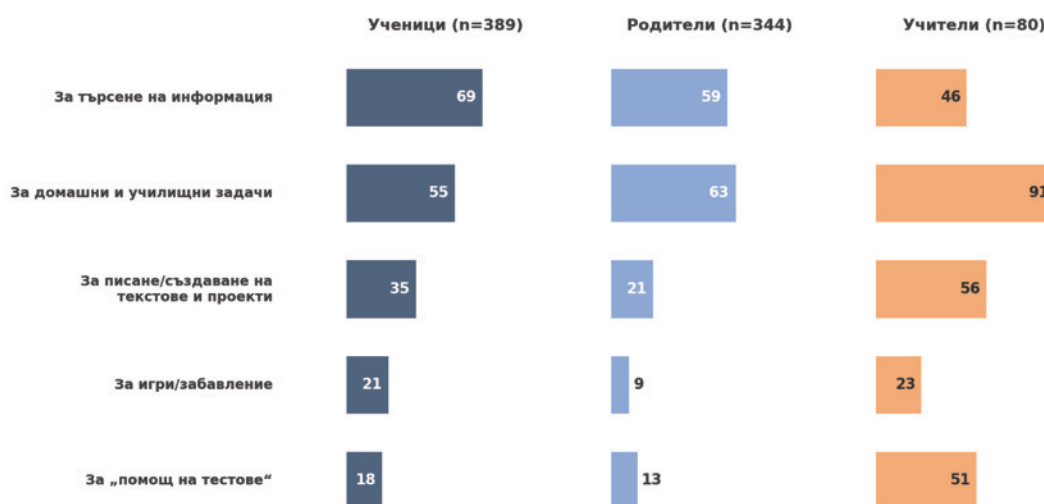
⁹ Тук темата за употребата не е детализирана, но проведените преди количественото изследване фокус-групи показаха, че учениците често искат от ИИ той да им напише домашните.

от 80 отговорили). Търсенето на информация за лични интереси е поставено значително по-назад (46%), а използването за забавление остава периферно (23%).

Тази картина показва ясно изместване на фокуса: докато учениците виждат изкуствения интелект като универсален инструмент за различни аспекти от всекидневието си, възрастните – и особено учителите – го интерпретират предимно през призмата на училището.

Най-същественото разминаване се наблюдава при две линии. Първо, учениците използват изкуствения интелект за лични интереси и извънучебни цели значително по-често, отколкото възрастните предполагат. Второ, учителите в много по-висока степен свързват използването му с категорията „помощ на тестове“ (51%, спрямо 18% при учениците). В съчетание с качествените данни тази разлика може да отразява по-силна чувствителност към риска от злоупотреба в учебния процес; количественият въпрос обаче не позволява да се установи конкретният начин на използване.

За какво се използва ИИ според ученици, родители и учители? (%)



Бази: отговорили на въпроса за целите на употреба на ИИ.

2. Възприятия и преживявания на децата, свързани с изкуствения интелект

Свободните отговори на учениците очертават нюансирана и често противоречива картина на възприятията за изкуствения интелект. В тях ясно се открояват три основни линии: възприемане на ИИ като полезен инструмент, осъзнаване на неговите ограничения и наличие на емоционално отношение към него.

Най-силно доминира позитивната оценка. В голяма част от отговорите изкуственият интелект е описан като „полезен“, „бърз“, „лесен“, „удобен“ и „помагач“. Често той се възприема като универсален помощник – „помощник за всичко“, „дава информация“, „помага за домашни“, „улеснява нещата“. Това потвърждава вече очертаната тенденция той да бъде интегриран във всекидневните практики на учениците.

Паралелно с това обаче много ясно присъства и втора линия – критична дистанция и осъзнаване на ограниченията. Учениците многократно отбелязват, че изкуственият интелект „невинаги е верен“, „понякога греша“, „дава невярна информация“, „не трябва да му се вярва напълно“. Срещат се и по-силни оценки като „неточен“, „подвеждащ“, „лъжлив“ или „опасен“. В редица отговори двете оценки съществуват едновременно: „полезен, но понякога грешен“, „помага, но може и да навреди“, „удобен, но ненадежден“.

Тази амбивалентност е ключова: учениците не възприемат изкуствения интелект нито като напълно надежден, нито като напълно проблемен, а като инструмент, който изисква преценка.

Третата линия, макар и по-слабо изразена, е свързана с емоционалното отношение към ИИ. Част от учениците го описват като „приятел“, „верен приятел“, „най-добър приятел“, „някой, с когото си говориш“. В други отговори се подчертава, че комуникацията с него наподобява тази с човек или че „не се чувстваш толкова изолиран“. Така при част от децата изкуственият интелект започва да заема място не само като инструмент, но и като социален заместител.

Тези нагласи се подкрепят и от количествените данни. Около 19% от учениците споделят, че често имат усещането, че оставят изкуствения интелект да мисли вместо тях, а още 28% – че това се случва понякога. 21% посочват, че това се случва рядко. Така общо около две трети от учениците в някаква степен разпознават подобно преживяване.

По отношение на възприемането на изкуствения интелект като „човек“, данните са по-умерени. Малко над половината ученици (51%) заявяват, че никога не го усещат по този начин. В същото време около 11% посочват, че често имат подобно усещане, близо 14% – че това се случва понякога, а 14% – че се случва рядко.

Това означава, че макар доминиращото възприятие да остава рационално и инструментално, при значителна част от учениците се наблюдават елементи на очовечаване на ИИ – възприемането му като нещо повече от инструмент.

В обхвата на поставените въпроси се очертават три потенциални рискови линии: прехвърляне на част от мисловната работа към ИИ; приемане на неточна или подвеждаща информация; и размиване на границата между инструмент и социален събеседник. Данните показват нагласи и преживявания, но не позволяват да се установи дали и с какви реални вреди са свързани те.



Под **дигитално-медийна грамотност (ДМГ)** в настоящия доклад се разбира съвкупността от знания, умения и нагласи, които позволяват на хората да намират, разбират, анализират и критично да оценяват информация и медийно съдържание, да създават и споделят съдържание и да използват цифровите технологии безопасно, отговорно и етично. Това разбиране следва интегрирания подход на UNESCO към медийната и информационната грамотност, който обединява информационни, медийни и дигитални компетентности, както и европейската рамка DigComp за критично, уверено и безопасно използване на цифровите технологии¹⁰.

1. ДМГ и учениците

Данните показват, че уменията за критична оценка на информацията сред учениците са неравномерно развити и често ситуативни, а не устойчиво изградени.

По отношение на проверката на информация едва 18% от учениците заявяват, че винаги проверяват дали нещо, което виждат онлайн, е вярно. Значително по-голям дял посочват, че го правят понякога (40%) или често (32%), което означава, че за повечето ученици проверката не е автоматично поведение, а по-скоро зависи от конкретната ситуация. Тревожен остава дялът на тези, които никога не проверяват информацията (10%).

Конкретните практики за проверка на информацията допълват тази картина. Най-често учениците разчитат на търсене в интернет (49%), което показва базово разбиране за необходимостта от допълнителна проверка чрез други източници. Значителен дял обаче се обръщат към социалната си среда – 25% посочват, че питат родител, учител или приятел.

Съществено място заема и изкуственият интелект – 19% от учениците посочват, че се обръщат към ChatGPT. В отделни отговори се вижда и комбиниране на стратегии – например първо използване на изкуствен интелект, а след това проверка в търсачка, което подсказва формиране на по-сложни, макар и невинаги систематични практики.

Допълнителен индикатор за дигитално-медийна грамотност е способността да се разсъждава върху произхода и целта на съдържанието. Данните показват, че по самооценка на учениците едва 11% от тях винаги се замислят кой стои зад дадено съдържание и с каква цел е създадено то. Най-голям дял посочват, че го правят понякога (45%) или често (21%), докато 23% никога не се замислят по тези въпроси.

Това означава, че при значителна част от учениците липсва стабилна практика за анализ на източника и намеренията зад съдържанието – ключов елемент на дигитално-медийната грамотност.

¹⁰ Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., et al. (2021). *Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely! Media & Information Literacy Curriculum for Educators & Learners*. Paris: UNESCO. ISBN 978-92-3-100448-3; Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/115376.

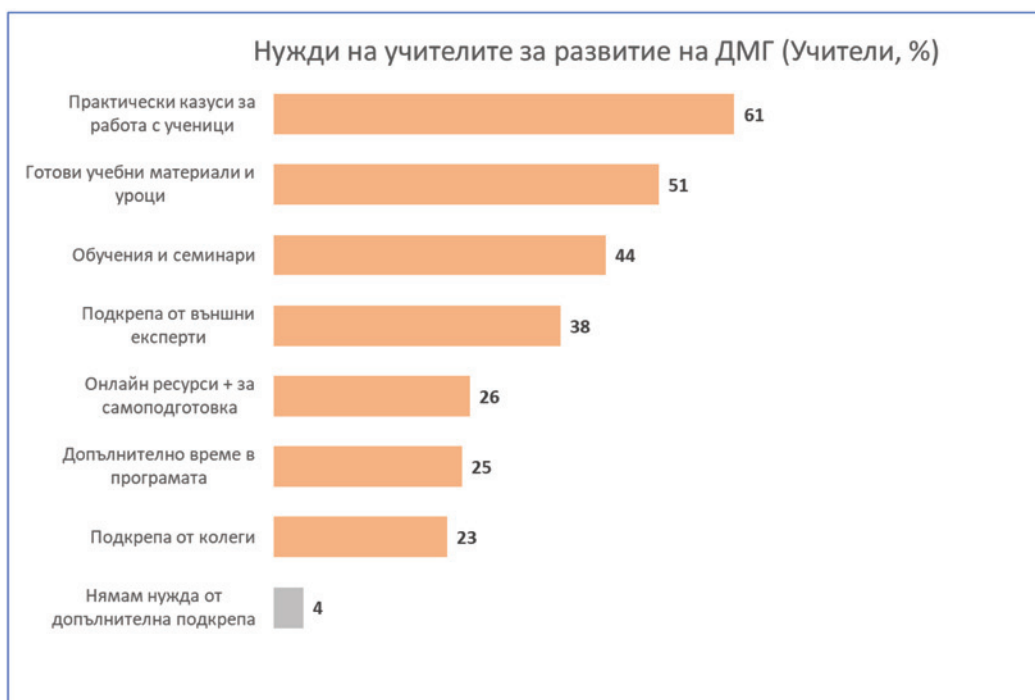


2. ДМГ и учителите

Учителите очертават по-скоро позитивна, но не напълно еднозначна картина по отношение на мястото на дигиталната и медийната грамотност в училище. Според 59% от респондентите в техните училища се провеждат редовно уроци или специални дейности, свързани с тези теми, а други 30% посочват, че такива дейности съществуват, но по-скоро рядко или епизодично.

На пръв поглед това създава впечатление за сравнително добра степен на институционално присъствие на темата. При по-внимателен поглед обаче се вижда, че „редовно провеждане“ невинаги значи често. Когато учителите са помолени да уточнят колко често приблизително се провеждат подобни дейности, най-голям дял посочват, че това се случва няколко пъти годишно (48%). Около 27% отбелязват, че дейности има поне веднъж месечно, а 8% ги определят като еднократни или кампанийни.

Потребностите, които учителите заявяват, очертават много ясно къде учителите виждат дефицит. На първо място стои нуждата от практически примери и казуси за работа с ученици (61%), следва нуждата от готови учебни материали и уроци за използване в час (51%), както и от обучения и семинари по темата (44%). Значителен дял посочват, че е необходима и подкрепа от външни експерти, например психолози или специалисти по дигитална безопасност (38%). По-слабо, но все пак отчетливо, се открояват нуждите от онлайн ресурси за самоподготовка (26%), от допълнително време и ресурс в училищната програма (25%), от колегиална подкрепа и екипна работа в училище (23%). Едва 4% заявяват, че нямат нужда от допълнителна подкрепа.



Свободните отговори допълват тази картина. Част от учителите описват участие в уебинари, семинари, обучения, беседи, кампании за безопасен интернет, уроци по медийна грамотност, киберсигурност и кибертормоз, както и в дискусии и тренинги с ученици. Срещат се и примери за по-целенасочени инициативи – дебати, открити уроци, проектни седмици, участия в конференции, работа с външни организации и използване на ресурси от платформи като Prepodavame.bg.

Същевременно обаче значителна част от отговорите са кратки и показателни за липсата на участие: „Не съм“, „Не съм участвала“, „Нов учител съм“, „Не помня“, „Лично не съм участвала“.

Още по-интересни са отговорите на въпроса какво повече може да направи училището. Тук се открояват няколко устойчиви линии. Немалко учители настояват за повече регулярни обучения, семинари, кампании и разговори по темата – както за учениците, така и за учителите и родителите. Често се подчертава нуждата от участие на външни експерти и специалисти, които да внесат компетентност, актуална информация и практически насоки.

Трета силна линия е нуждата от по-ясна система: конкретни правила, ясни протоколи за реакция при кибертормоз, анонимни канали за сигнализиране, училищна политика и по-добра координация между училище, родители и институции. В редица отговори се вижда, че темата вече не се мисли само като въпрос на отделен урок, а като необходимост от по-цялостна организационна рамка.

Допълнителната фокус-група с директори и училищни специалисти добавя практически нюанс към тази линия. Участниците описват възможно разминаване между формалното изпълнение на съществуващите правила и реалната готовност за превенция и реакция: запознаването с правилата и полагането на подписи не осигуряват непременно общо разбиране за ролите и действията при конкретен случай.

„Точно така, защото знаем, че ако не го направим и дойде проверка, трябва да имаме дневника, в който всички да са се разписали“ (ФГ, директори и училищни специалисти, София).

Това наблюдение е илюстративно и не показва колко разпространен е подобен формализъм, но поставя въпроса дали наличието на документ само по себе си е достатъчен индикатор за работеща училищна политика.

Много учители изрично подчертават, че училището не може да носи цялата отговорност самó. Повтарят се идеи за по-активно включване на семействата, за съвместни уебинари, за обучения за родители и за по-ясно партньорство между училището и дома. В този смисъл част от учителите разбират дигиталната безопасност не само като училищна тема, а като споделена отговорност.

В същото време се появява и една по-сдържана линия – че училището вече прави достатъчно, а основният дефицит е извън него: в липсата на време, ресурси, национална политика или в отслабения родителски контрол. Това показва, че в учителските среди съществува не само готовност за действие, но и известно усеждане за претоварване или за граница на възможното в рамките на самото училище.

Същата фокус-група подкрепя необходимостта от регулярна и практическа работа, като добавя изискването съдържанието да бъде възрастово адаптирано и последователно надграждано.

„В 4. клас трябва да говорим по един начин, в 5., 6., 7. – по друг“; „Това, което стига до тях, да бъде през преживяване“ (ФГ, директори и училищни специалисти, София).

3. ДМГ през погледа на родителите и учителите: ключови умения за бъдещето

Дигитално-медийната грамотност е поставена в по-широк контекст, като родителите и учителите са попитани кои са най-важните 5 умения, които децата трябва да научат в училище.

Уменията, пряко свързани с дигиталната среда (като дигитална безопасност, медийна грамотност и етична употреба на технологии и изкуствен интелект) не попадат сред водещите приоритети нито за родителите, нито за учителите.

Дигиталната безопасност е посочена като едно от петте най-важни умения от 20% от родителите, медийната грамотност – от 11%, а отговорната употреба на технологии и ИИ – от едва 8%. При учителите делът по отношение на дигиталната безопасност е по-висок (28%), но медийната грамотност остава значително по-назад (9%), а темата за етичната употреба на технологиите е също с ограничено присъствие (12%).

Тези данни водят към хипотезата, че въпреки силното навлизане на дигиталните технологии във всекидневието на децата, уменията за ориентиране, критичната оценка и безопасното поведение в тази среда все още не се възприемат като водещ приоритет в образованието.

В същото време, ако се разгледат водещите пет умения, се очертава значително съвпадение при родителите и учителите, макар и с различна степен на акцентиране.

И двете групи поставят на преден план:

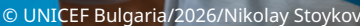
- комуникацията и работата в екип (55% при родителите; 68% при учителите);
- четенето с разбиране и ясното писане (51% при родителите; 70% при учителите);
- критичното мислене и аргументацията (45% при родителите; 72% при учителите);
- емоционалната интелигентност и емпатията (47% при родителите; 56% при учителите).

Към тези умения родителите добавят като силен приоритет и чуждите езици (41%), докато при учителите по-ясно присъства математическото мислене (44%).

Този резултат очертава важна картина: в основата на представите за „важни умения“ стоят класически и универсални компетентности – език, мислене, комуникация и социални умения. Това са умения, които не са специфични за дигиталната среда, но са фундаментални за функционирането в нея.

Дигитално-медийната грамотност по-скоро се възприема имплицитно (и вероятно донякъде интуитивно) – като нещо, което се съдържа в общите когнитивни и социални компетентности, а не като отделна област, изискваща целенасочено развитие.

В този смисъл се очертава разминаване: от една страна, дигиталната среда е централна част от живота на децата; от друга – уменията за навигация в нея не са ясно артикулирани като самостоятелен приоритет.



Настоящите изводи се основават на анализ на събраните количествени и качествени данни и следва да бъдат интерпретирани с оглед на ограниченията на изследването. Използваните извадки не са представителни, което не позволява да се формулират обобщения за цялата съвкупност от ученици, родители, учители и училищни специалисти. Изводите очертават по-скоро устойчиви тенденции и повтарящи се модели в наблюдаваните нагласи и преживявания, които могат да бъдат разглеждани като работни хипотези. Въпреки това консистентността на резултатите между различните източници и методи на събиране на данни позволява да се идентифицират ключови проблемни зони и значими зависимости, които имат аналитична и практическа стойност за разбирането на разглежданите процеси.

Онлайн навици и дигитално всекидневие

- Дигиталната социализация на децата започва много рано и предхожда както училищната, така и (в значителна степен) родителската готовност да я структурират. След като близо 4 от всеки 5 деца вече са активно онлайн преди края на началния етап на образование, дигиталната среда не може да се мисли като „добавка“ към детството, а като негова съставна част. Така уменията за ориентиране, саморегулация и безопасност не могат да бъдат оставени за по-късна възраст, когато учениците вече имат години практически опит в среда, която често изпреварва институционалния отговор към нея.
- Достъпът до интернет при децата е не просто масов, а в голяма степен персонализиран и постоянен. Почти универсалното наличие на собствен смартфон променя традиционните механизми на контрол и посредничество, тъй като дигиталното присъствие се осъществява чрез личен и непрекъснато достъпен канал. В този смисъл традиционният въпрос „дали детето има достъп“ на практика отпада; по-важният въпрос става какво прави с този достъп и с какви умения разполага, за да го управлява.
- Дигиталната среда изпълнява за децата преди всичко социална, а не инструментална функция. Разликата между времето за учебни цели и времето пред дигитални устройства в свободното време е толкова отчетлива, че не позволява технологиите да бъдат интерпретирани основно като учебен ресурс. Повече от половината ученици прекарват над 4 часа дневно пред екранни устройства в свободното си време, а значителна част – над 6 часа. В комбинация с данните за използваните приложения и дейности това показва, че интернет е основно пространство за общуване, принадлежност, забавление и емоционално присъствие. Затова и евентуалното ограничаване на достъпа се преживява не като малка техническа рестрикция, а като ограничаване на достъпа до основна социална инфраструктура.
- Между децата и възрастните има устойчиво разминаване в преценката за интензивността и характера на дигиталното участие. Родителите системно подценяват както времето, което децата прекарват онлайн, така и интензивността на онлайн комуникацията и употребата на по-нови технологии, като изкуствения интелект. Така значителна част от дигиталното всекидневие на децата остава частично невидимо за възрастните. Родителският контрол се оказва нестабилен, защото често се опитва да регулира среда, която е по-интензивна, по-персонална и по-малко наблюдаема, отколкото възрастните предполагат. Така се очертава едно по-дълбоко напрежение – между усещането на възрастните, че „управляват“ дигиталното поведение, и реалността, в която децата вече живеят в много по-плътено дигитализирано всекидневие.
- Дигиталната среда има двойствен характер. За децата тя осигурява информация, свързаност, удобство и чувство за принадлежност, но същевременно измества други форми на участие във всекидневието – живо общуване, концентрация, сън, движение и офлайн занимания. Реакциите при хипотетична липса на достъп показват, че дигиталното присъствие се преживява като основна рамка на социалния живот. Въпросът не е само колко време децата прекарват онлайн, а до каква степен онлайн средата е започнала да организира самото им всекидневие.

Опасности онлайн

- Между учениците, родителите и учителите съществува устойчиво разминаване в това какво се разпознава като основна онлайн опасност. Учениците акцентират върху рискове, свързани с личния контрол върху собствената им дигитална идентичност – разпространение на съдържание без съгласие, злоупотреба с профили, измами с лични данни. Родителите много по-често мислят риска като заплаха, идваща отвън – непознати хора, опасни тенденции, „лошо съдържание“. Учителите наблягат върху по-широки поведенчески и социални последици, като прекомерното време онлайн, агресията и измамите.
- Родителите и учителите поставят различни акценти върху пространствата, в които според тях възникват онлайн рискове. При родителите по-видимо място заемат порнографските сайтове, сайтовете за запознанства, „тъмната мрежа“ и онлайн хазартът, докато учителите по-често посочват социалните мрежи с кратки видеа. Личните съобщения, груповите чатове, форумите и коментарните секции се разпознават като рискови от по-малки дялове от възрастните. Тъй като учениците не са питани чрез съпоставим въпрос къде най-често възникват рискови ситуации, тези резултати следва да се тълкуват като профил на възприятията на родители и учители, а не като пряка оценка доколко те съответстват на действителното разпределение на онлайн рисковете.
- Тъмната мрежа функционира в представите на ученици, родители и учители преди всичко като символ на „забранения интернет“, а не като добре позната технологична среда. Отворените отговори са силно натоварени с представи за насилие, престъпност и морална опасност, докато самооценките показват широко разпознаване на понятието, но ограничен пряк опит и конкретно знание. Самодекларираният пряк опит е по-чест сред учениците, но се среща в малки дялове и при възрастните участници. Високите дялове на родители и учители, които не могат да преценят доколко децата познават тази среда, показват област на несигурност, но не позволяват да се установи действителното равнище на достъп и излагане на риск.
- При среща със шокиращо съдържание учениците често го преживяват като неприятно, тежко или страшно. Немалка част от тях или започват да привикват към него, или не го споделят с никого. Тук се виждат едновременно два проблема – риск от десенситизация и липса на разбиране към кого да се обърнат. Възрастните, особено родителите, очакват децата да споделят с тях, докато реално значителна част от децата запазват тези преживявания за себе си.

Онлайн тормоз

- Онлайн тормозът се очертава като разпространено явление, вплетено в социалния живот на учениците. Делът от 22% засегнати показва, че във всяка класна стая има няколко засегнати деца.
- Онлайн тормозът често е свързан с отношения между познати връстници, но включва и съществен анонимен или неидентифициран компонент. Най-често посочените извършители са съученици, следвани от връстници извън училище, а част от учениците не знаят кой стои зад тормоза. Така проблемът не може да бъде мислен като чисто „онлайн“, но и не може да бъде сведен единствено до продължение на офлайн отношенията; той е част от по-широката социална и дигитална среда на децата.
- Онлайн тормозът често остава невидим за възрастните именно защото е вплетен във всекидневната комуникация на децата и нерядко се представя като „шега“, заяждане или нормална част от онлайн общуването. Част от онлайн агресията се проявява във форми, които трудно се разпознават еднозначно като насилие – ирония, мемета, колажи, емотикони или „шеги“, което допълнително затруднява реакцията както на връстниците, така и на възрастните.
- Данните от качественото изследване показват, че именно рутинните пространства за общуване – чатове на класовете, групи между приятели и социални мрежи, са сред основните места, в които се разгръщат практики на изолация, подигравки и социално изключване.

- Налице е сериозен разрыв между наличните механизми за справяне и реалното им използване. Значителна част от учениците предприемат действия като блокиране или споделяне с близки, но почти половината не използват инструментите за докладване, а институционалните канали (вкл. НЦБИ) остават практически маргинални.
- Съществено предизвикателство е разминаването между потенциалната подкрепа и реалния достъп до нея. Възрастните – както родители, така и учители и училищни специалисти – декларират висока готовност за адекватна реакция и подкрепа, но отговорите на учениците показват, че споделянето не е автоматично и не е насочено единствено към възрастни. Това показва нуждата от по-достъпни, разпознаваеми и доверени канали за комуникация и подкрепа, като причините за несподелянето не могат да бъдат сведени единствено до липсата на доверие.
- Ефективността на справянето, които са установени в проучването, остава ограничена. Макар в около две трети от случаите да има пълно или частично решение, приблизително всеки трети случай остава с нерешен проблем или с неясен изход.
- Превенцията на онлайн тормоза се възприема като необходима, но недостатъчно развита, и достига неравномерно до учениците. Ниското участие в кампании (19%) и високият дял на ученици, които не са сигурни дали изобщо е имало такива кампании (21%), показват, че съществуващите инициативи не постигат достатъчна видимост и въздействие и не са в достатъчна степен свързани с активното ученическо участие. Самите ученици формулират сравнително зряла визия за превенция, която съчетава правила, разговори и подкрепа, но са и скептични дали проблемът може да бъде реално решен, тъй като не са ангажирани в системни училищни дейности по превенция на онлайн рисковете и повишаване на дигиталната грамотност.

Искуствен интелект

- Изкуственият интелект вече е масово и нормализирано присъствие в живота на учениците. Делът от 86% употреба на ИИ, с ясна доминация на ChatGPT, показва, че ИИ е основен инструмент в дигиталното всекидневие.
- Налице е съществено разминаване между разбиранията на учениците и на възрастните относно употребата на ИИ. Учениците го използват като универсален инструмент – както за учене, така и за лични интереси и всекидневни нужди, докато родителите и особено учителите си представят, че той се ползва основно за училище.
- Изкуственият интелект се използва не само за консумация на информация, а и за създаване на съдържание и подпомагане на мисловни процеси. Делът на учениците, които го използват за текстове, проекти и задачи, както и усещането при около две трети от тях, че в някаква степен „оставят ИИ да мисли вместо тях“, показват, че става дума за качествена промяна – от инструмент за търсене към инструмент за поемане на задачи, които иначе искат мислене от учениците.
- Наблюдават се елементи на „очовечаване“ на ИИ и възприемането му, макар и от малцина, като социален събеседник. Част от учениците го възприемат като „приятел“ или като събеседник, а значителен дял в различна степен го усещат като „нещо повече от инструмент“. Качествените данни показват, че част от учениците започват да описват ChatGPT в човешки категории – като приятел, помощник или дори „някой“, който може да „лъже“, „помага“ или „разбира“.

Дигитално медийна грамотност

- Дигитално-медийната грамотност при учениците е по-скоро ситуативна. Повечето проверяват информацията „понякога“, и „понякога“ се замислят за нейния източник и за целта ѝ. Ниските дялове на отговорите „винаги“ (18% за проверка на информация и 11% за анализ на източника) показват, че критичното мислене в дигитална среда е по-скоро реакция от типа „когато се сетя“.
- Има разминаване между формалното присъствие на темата в училище и реалното ѝ въздействие. Много учители посочват, че се провеждат дейности по дигитална и медийна грамотност, но те често са епизодични (няколко пъти годишно) и не изграждат устойчиви умения. Паралелно с това самите учители ясно заявяват нужда от ресурси, обучение и подкрепа, което показва, че системата не е добре подготвена да адресира темата в дълбочина.
- Въпреки че дигиталната среда е централна за живота на децата, дигитално-медийната грамотност не се разпознава като самостоятелен приоритет. И при родители, и при учители водещи остават „класическите“ умения – четене, мислене, комуникация, емоционална интелигентност. Дигиталните умения се възприемат по-скоро като част от тях, а не като отделна област, изискваща целенасочено развитие.



© UNICEF Bulgaria/2025/Dobrin Minkov

- Необходимо е дигиталната безопасност, дигитално-медийната грамотност и работата по теми като онлайн тормоз и изкуствен интелект да навлизат по-рано в живота на децата и семействата и да се развиват последователно, а не като закъсняла или епизодична реакция. Дигиталната социализация на децата започва активно още в началния етап на образованието, когато значителна част от тях вече имат личен достъп до устройства и години практически опит онлайн преди 5. клас. Това означава, че училището и системите за подкрепа трябва да изместят фокуса си от „реакция след възникване на проблема“ към ранно изграждане на умения за саморегулация, критично мислене, безопасно общуване и разпознаване на рискове.
- Необходимо е да се премине от кампаниен и информативен подход към системен и практически ориентиран модел на работа в училище. Епизодичните инициативи, беседи и единични кампании в училище не са достатъчни, за да изградят устойчиви умения. Необходима е по-цялостна рамка, в която темите за дигиталната безопасност, онлайн тормоза, критичната оценка на информацията и употребата на изкуствен интелект да бъдат интегрирани в училищния живот чрез системен подход, през практически казуси, редовни занимания и ясни процедури, а не да остават на нивото на отделни събития. Този модел следва да бъде възрастово адаптиран и да надгражда последователно знанията и уменията на децата.
- Необходимо е интегриране на социално-емоционалното учене (SEL) с програмите за дигитална безопасност, дигитално гражданство и превенция на онлайн рискове, тъй като онлайн рисковете не са само технологичен проблем, а са свързани с умения като саморегулация, емпатия, критично мислене и управление на взаимоотношенията, умения за търсене на помощ и емоционална грамотност.
- Трябва да се инвестира целенасочено в подкрепа и подготовка на учителите и училищните специалисти. Данните показват, че самите учители разпознават нуждата от повече практически примери, готови ресурси, обучения и външна експертиза. Това означава, че не е достатъчно темата просто да бъде възложена на училището; необходимо е училищата да получат реална методическа, експертна и организационна подкрепа, включително за работа по сложни теми като кибертормоз, неподходящо съдържание, дигитални рискове във всекидневните онлайн пространства и етична употреба на ИИ. Подкрепата следва да съчетава базова подготовка на всички учители, ясно разпределени роли и процедури на ниво училище, специализиран капацитет за сложни случаи и достъпна външна консултация.
- Необходимо е да се развива по-активно партньорство между училищата и родителите, но без да се разчита само на тях като естествен и достатъчен коректив. Данните показват, че родителите често подценяват интензивността и характера на дигиталното участие на децата, както и че самите те имат нужда от по-ясна ориентация по темите за онлайн риск, неподходящо съдържание, дигитална регулация и изкуствен интелект. Това предполага нужда от целенасочени форми за включване на родителите като реални партньори, които също се нуждаят от подкрепа, знания и практически насоки. Формите за включване следва да не разчитат единствено на участието на вече активните родители или на пасивното разпространение на информационни материали.
- Изкуственият интелект следва да се разглежда като нова образователна и социална реалност, която вече трайно присъства в живота на учениците. Той се използва не само за търсене на информация, но и за поемане на задачи, които иначе изискват мислене, създаване и преценка. Това налага да се изработят ясни педагогически и етични рамки за работа с ИИ – както по отношение на ученето, така и по отношение на критичната оценка, авторството, зависимостта от външна помощ и очовечаването на ИИ.

- Дигитално-медийната грамотност трябва да бъде разпозната и утвърдена като самостоятелен приоритет, а не да остава имплицитно включена в други „класически“ умения. Докладът показва, че това имплицитно присъствие не е достатъчно: децата живеят в среда, която е силно дигитализирана, алгоритмизирана и все по-модерирана от ИИ, докато критичните умения за навигация в нея, все още не са изградени устойчиво. Затова е необходим по-ясен образователен и политически фокус върху дигитално-медийната грамотност като ключова компетентност за съвременното детство.

Резултатите от изследването очертават дигиталната среда не като отделна сфера от живота на децата, а като естествено продължение на техните отношения, тяхното учене, общуване и изграждане на идентичност. Именно затова рисковете в нея трудно могат да бъдат адресирани само чрез ограничения, технически решения или реакция след възникването на конкретен проблем. В рамките на изследването се вижда по-широко предизвикателство: децата навлизат рано и активно в дигиталния свят, докато уменията за критична оценка, саморегулация, безопасно общуване и търсене на подкрепа невинаги се развиват със същата скорост. Паралелно с това родители, учители и училищни специалисти невинаги имат пълен поглед върху детското дигитално всекидневие и самите те се нуждаят от знания, ресурси и подкрепа, за да могат ефективно да изпълняват своята роля.

Това налага промяна на фокуса на политиките и практиките – от стремеж да бъдат контролирани отделни рискове към системно изграждане на компетености за живот в дигитална среда. Дигитално-медийната грамотност, социално-емоционалните умения, превенцията на насилието и критичното използване на изкуствен интелект все по-трудно могат да бъдат разглеждани като отделни теми или като предмет на единични кампании. Те са взаимно свързани елементи на съвременното детство и изискват последователна работа, която обединява усилията на училището, семейството, специалистите и институциите. Най-предизвикателното е не как да наложим ефективни забрани.

Същинското предизвикателство не е как да бъдат наложени ефективни забрани, а как децата бъдат подкрепени да се ориентират и участват в дигиталната среда. Това означава да могат едновременно да използват възможностите ѝ, да разпознават рисковете и да разполагат с реални механизми за помощ, когато имат нужда от нея.



safenet.bg



Съфинансирано от
Европейския съюз

unicef 
за всяко дете