

Magdalena Justyna Gadamska-Kyrcz
Małopolska Uczelnia Państwowa im. rtm. Witolda Pileckiego w Oświęcimiu
<https://orcid.org/0000-0001-7869-2359>

Magdalena Ochońska
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
<https://orcid.org/0000-0001-7148-4928>

Znaczenie przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie w kształtowaniu postaw prorodzinnych w opinii studentów i doktorantów małopolskich uczelni

The importance of the subject “family life education”
in shaping pro-family attitudes
in the opinion of students and PhD students
of higher education institutions in Małopolska

Abstract

In connection with socio-cultural changes and growing concerns and even reluctance towards parenthood and motherhood among people of reproductive age, it is worth asking whether there are state tools that could reverse this trend. The aim of this article is to check whether education for family life can shape pro-family and pro-natal attitudes among students and PhD students. The article presents a fragment of the results of our own research (quantitative in nature) on the impact of education for family life on pro-family and pro-natal attitudes. Based on this part of the research, it can be concluded that the discussed topic has not been an element of a broad pro-family policy so far, the quality of the classes is low or average, and the topics discussed did not meet the needs of students and PhD students. At the same time, students' expectations regarding the content of the teaching are far from pro-natal attitudes.

Keywords: family policy, family culture, family life education, demography.

Abstrakt

W związku ze zmianami społeczno-kulturowymi oraz rosnącymi obawami, a nawet niechęcią wobec rodzicielstwa i macierzyństwa wśród osób w wieku rozrodczym, warto zadać pytanie, czy istnieją narzędzia państwowe, które mogłyby odwrócić tę tendencję. Celem niniejszego artykułu jest sprawdzenie, czy edukacja na rzecz życia rodzinnego może kształtować postawy prorodzinne i pronatalistyczne wśród studentów i doktorantów. Artykuł przedstawia fragment wyników naszych własnych badań (o charakterze ilościowym) dotyczących wpływu edukacji dla życia rodzinnego na postawy prorodzinne i pronatalistyczne. Na podstawie tej części badań można stwierdzić, że omawiany temat nie był dotychczas elementem szeroko zakrojonej polityki prorodzinnej, jakość zajęć jest niska lub średnia, a omawiane tematy nie odpowiadały potrzebom studentów i doktorantów. Jednocześnie oczekiwania studentów dotyczące treści nauczania są dalekie od postaw pronatalnych.

Słowa kluczowe: polityka rodzinna kultura rodzinna edukacja rodzinna demografia.

Wprowadzenie

Postawy względem tworzenia rodziny wyraźnie się w Polsce zmieniły – potrzeba założenia rodziny wydaje się już nie tak istotna, jak choćby kilkanaście lat temu. Efekty tej zmiany można zauważyć na przykład w realnym spadku urodzeń (por. Główny Urząd Statystyczny, 2023) oraz w postawie kobiet wobec prokreacji – odkładają one urodzenie dziecka lub całkowicie rezygnują z macierzyństwa (por. CBOS, 2023). Szczególnie widoczne jest to u młodych kobiet. Jak podają autorzy raportu „Kultura nieprzyjazna macierzyństwu. Liczby i postawy wobec posiadania dzieci w Polsce”, rośnie odsetek osób obu płci, które rezygnują z rodzicielstwa także z powodów kulturowych i światopoglądowych (Warsaw Enterprise Institute, 2023). I właśnie tutaj otwiera się pole działania dla państwa i jego polityki pronatalistycznej, prowadzonej działaniami nie finansowymi, lecz kulturowymi, przez budowanie pozytywnej atmosfery wokół rodziny. Do takich działań można zaliczyć m.in. budowanie pozytywnego obrazu rodziny w mediach (w polskim przypadku byłoby to 2+3), prowadzenie polityki o charakterze *family mainstreaming* czy realizowanie konkursów na poziomie państwowym i samorządowym promujących rozwiązania na rzecz rodziny, macierzyństwa, ojcostwa (Ochońska, 2022, pp. 213–229). W związku z tym, że prawdopodobnie wciąż

największą szansą, aby oddziaływać na młodych i ich poglądy, dysponuje szkoła, warto się zastanowić, czy mogłaby ona promować rodzicielstwo i czy dotychczasowe lekcje wychowania do życia w rodzinie miały pronatalistyczny charakter. Jak dotąd nie analizowano przydatności tego przedmiotu jako narzędzia do realizacji polityki rodzinnej, warto więc przeprowadzić badania w tym zakresie. Poniżej przedstawione zostaną wybrane wyniki badań własnych zatytułowanych: *Wychowanie do życia w rodzinie i jego oddziaływanie na postawy pronatalistyczne, w opinii studentów oraz doktorantów małopolskich uczelni*. Należy zwrócić uwagę, że wyniki tych badań mogą okazać się niezwykle interesujące, gdyż wprowadzono nowy przedmiot pn. „edukacja zdrowotna” (Isap.sejm.gov.pl, 2025), który ma niejako zastąpić dotychczasowy WDŻ. W związku z tym warto realizować prace badawcze, które w przyszłości będą miały walor porównawczy.

1. Istota wychowania w rodzinie

Dla przybliżenia tematyki wychowania do życia w rodzinie (dalej: WDŻ), zasadne wydaje się przedstawienie i scharakteryzowanie podstawowych pojęć dotyczących tego przedmiotu. Warto rozpocząć od fundamentalnych terminów z nim związanych, a zatem „wychowania” oraz „rodziny”, a następnie przedstawić, czym jest „wychowanie w rodzinie”. Mnogość odpowiedzi na pytanie, czym jest wychowanie oraz czym jest rodzina, powoduje, że niemożliwe staje się zaprezentowanie ich wszystkich. Przedstawione zostaną więc jedynie przykładowe definicje.

Wincenty Okoń uważa, że wychowanie to „świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowaniem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia” (Okoń, 2007, p. 466). Owa definicja wychowania jest chyba jedną z najbardziej znanych wśród pedagogów. Jasno z jej wynika, że wychowanie jest procesem niezwykle ważnym i oddziałuje na wiele obszarów życia człowieka.

Rodzina natomiast, wedle tego samego badacza, jest to „grupa społeczna składająca się z rodziców, ich dzieci i krewnych; rodziców łączy więź małżeńska, rodziców z dziećmi – więź rodzicielska, stanowiąca podstawę wychowania rodzinnego, jak również więź formalna określająca obowiązki rodziców i dzieci

względem siebie” (Okoń, 2007, p. 355). Wydaje się, że duże znaczenie w rodzinie ma więź, o czym świadczy kilkukrotne posłużenie się tym terminem w powyższej definicji. Więź rodzicielska została tu uznana za fundament wychowania rodzinnego.

Norbert Pikula pisze, że rodzina to grupa, która składa się „z osób połączonych stosunkiem małżeństwa lub pokrewieństwa (bądź adopcji)” (Pikula, 2010, p. 43). Dla Zbigniewa Tyszki rodzina stanowi natomiast „integralną część każdego społeczeństwa; jego najmniejszą, a zarazem podstawową komórkę. Jest najważniejszą grupą społeczną. Rodzina jest dla człowieka tzw. grupą podstawową (termin socjologiczny), to znaczy grupą, z którą on jest bardzo ściśle związany znaczną częścią swej osobowości i ważnymi pełnionymi przez siebie rolami społecznymi (rola męża, ojca, żony, matki, żywiciela rodziny itp.) Jest dlań także przeważnie tzw. grupą odniesienia, z którą świadomie i mocno identyfikuje się jako jej członek i reprezentant, współtworzy i przejmuje kulturowane w niej poglądy, postawy, obyczaje, wzory zachowania i postępowania” (Tyszka, 1996, p. 695).

W literaturze przedmiotu można odnaleźć informację, że w Polsce termin „rodzina” pochodzi od czasownika „rodzić”, a małżonkowie zostają rodziną wówczas, kiedy pocznie się, a potem urodzi ich dziecko (Tabaczyński, 1999, p. 388). Istnieją również takie definicje, w których małżeństwo czy posiadanie dziecka nie są warunkiem koniecznym do nazwania wspólnoty osób rodziną. Chociażby w odniesieniu do pojęć używanych w statystyce publicznej rodziną biologiczną nazywane są „dwie lub większa liczba osób, które są związane jako mąż i żona, wspólnie żyjący partnerzy (kohabitanci) – osoby płci przeciwnej lub jako rodzic i dziecko. Tak więc rodzina obejmuje parę bez dzieci, parę z jednym dzieckiem lub większą ich liczbą albo też samotnego rodzica z jednym lub większą liczbą dzieci” (Główny Urząd Statystyczny, 2024). Wedle art. 18 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej małżeństwo mogą tworzyć kobieta i mężczyzna (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, art. 18). Należy jednocześnie zauważyć, że na potrzeby poszczególnych aktów prawnych pojawiają się sformułowania, które na gruncie prawa starają się uporządkować te kwestie – np. w ustawie o pomocy społecznej przeczytać można, że rodziną „są osoby spokrewnione lub niespokrewnione pozostające w faktycznym związku, wspólnie zamieszkujące i gospodarujące” (art. 6, pkt 4), ale już w innych dokumentach zamiast definicji rodziny znajdują się takie pojęcia jak np. „osoba najbliższa” (Ustawa Kodeks karny art. 115 § 11) czy „członek rodziny” (Ustawa o ordynacji podatkowej art. 111 § 3, Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie art. 2. 1). „Główny Urząd Statystyczny z kolei, opracowujący swoją metodologię badań przy Narodowych Spisach Ludności (2002 i 2011), przyjął

także szeroką definicję rodziny i uznał za nią: rodziny biologiczne, adopcyjne, związki małżeńskie i pozamałżeńskie, pary bezdzietne oraz samotnych rodziców” (Ochońska, 2022, p. 72). Być może na gruncie prawa pojawi się wkrótce taki termin jak „rodzic społeczny” lub „związek partnerski”, jednak dotychczas żadne uregulowania w tej kwestii się nie pojawiły.

W niniejszym artykule za rodzinę będziemy przyjmować małżeństwo (heteroseksualne) wychowujące wspólne (zrodzone lub/i przysposobione) dziecko/dzieci.

Należy odnieść się także do tego, czym jest wychowanie rodzinne. Beata Krzesińska-Żach pisze, że wychowanie rodzinne (inaczej wychowanie w rodzinie czy wychowanie w domu rodzinnym) stanowi przedmiot refleksji oraz badań pedagogiki rodziny. Obejmuje ono „zakresy treściowe wymienionych pojęć. Wychowanie rodzinne uwzględnia bowiem różnorodne wpływy znajdujące ugruntowanie w obrębie samej rodziny (w stosunkach wychowawczych w rodzinie i ich wieloaspektowych uwarunkowaniach), ale także zaznaczających się poza nią, umożliwiających przede wszystkim stymulowanie rozwoju i kształtowanie osobowości członków rodziny (głównie dzieci) oraz przygotowanie do życia społecznego i włączania w jego nurt” (Krzesińska-Żach, 2007, pp. 20–21). Małgorzata Bereźnicka uważa, że „wychowanie w rodzinie stanowi proces intuicyjnego lub bezrefleksyjnego, planowego lub spontanicznego oddziaływania rodziców na dziecko – jak również rodzeństwa lub innych krewnych czy powinowatych zamieszkujących z daną rodziną bądź mających z nią stały i znaczący kontakt – a także budowanie prawidłowych relacji, opartych na miłości i szacunku między wszystkimi członkami rodziny. Na proces ten składają się czynności opiekuńcze i pielęgnacyjne, jak również kształtowanie wartości moralnych (związanych z etyką i/ lub religią), społecznych, poznawczych, intelektualnych, twórczych, estetycznych, zdrowotnych i ekologicznych, za które odpowiadają zwłaszcza rodzice. Celem wychowania w rodzinie jest wspieranie dziecka w jego wszechstronnym rozwoju, wzbogacanie jego osobowości, wskazywanie mu sposobów wykorzystywania potencjalnych zdolności, pomoc w samorealizacji oraz przygotowanie go do życia w społeczeństwie, w którym pełnić ma rolę aktywnego obywatela, i do odgrywania w przyszłości podstawowych ról społecznych” (Bereźnicka, 2014, p. 114). O tym, jak ważna jest wiedza na temat rodziny, świadczy fakt, że ustawodawcy postanowili umieścić przedmiot pn. wychowanie do życia w rodzinie w programie szkolnym.

2. Wychowanie do życia w rodzinie jako przedmiot szkolny

WDŻ był jednym z przedmiotów realizowanych od klasy IV szkoły podstawowej. W art. 4 ust. 1 *Ustawy z 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży* (Isap.sejm.gov.pl, 1993) można znaleźć informację, że „do programów nauczania szkolnego wprowadza się wiedzę o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji”. Wdrożenie do szkół zajęć z WDŻ było rezultatem realizacji wspomnianej ustawy.

Uczestnictwo ucznia w tych lekcjach było nieobowiązkowe. Uczeń, który był niepełnoletni, nie brał udziału w zajęciach, jeśli jego rodzice (prawni opiekunowie) pisemnie zgłosili dyrektorowi szkoły rezygnację z uczestnictwa ucznia w WDŻ. W sytuacji, kiedy uczeń był pełnoletni, sam decydował o udziale w nieobowiązkowych oraz nieocenianych zajęciach.

Oczywiście, szkoła poprzez prowadzenie zajęć z tego przedmiotu miała wspierać rodziców (Isap.sejm.gov.pl, 2017) w wychowaniu do życia rodzinnego, edukacji seksualnej czy budowaniu relacji, ale nie wyręczać ich. Nauczyciele powinni dążyć do tego, by uczniowie odnajdywali w szkole środowisko, w którym można wszechstronnie się rozwijać; by byli świadomi tego, w jaki sposób przebiega proces rozwoju psychoseksualnego; by uznawali wartość rodziny oraz znali zadania, jakie ona pełni; by szanowali godność człowieka; by szukali, odkrywali, zmierzali ku osiągnięciu celów życiowych oraz wartości istotnych dla odnalezienia swojego miejsca w rodzinie, a także w świecie; by uczyli się poszanowania dla dobra wspólnego; by formowali u siebie postawę dialogu, umiejętność słuchania oraz rozumienia poglądów innych, potrafili współdziałać oraz współtworzyć dojrzałe więzi z ludźmi (Isap.sejm.gov.pl, 2017).

Podstawa programowa WDŻ zawierała sześć działów tematycznych: rodzina, dojrzewanie, seksualność człowieka, życie jako fundamentalna wartość, płodność i postawy (Isap.sejm.gov.pl, 2017).

3. Przegląd badań na temat wychowania do życia w rodzinie

Dotychczas opublikowane badania na temat przedmiotu WDŻ lub edukacji seksualnej dotyczyły poglądów uczniów, młodych dorosłych, byłych uczestników lekcji, nauczycieli i rodziców. Badania dotyczyły jakości przeprowadzonych zajęć, ich tematów i skuteczności w przekazywaniu wiedzy, a także ich zasadności i potrzeby realizacji programu odczuwanej przez poszczególne grupy. Ba-

dania te miały charakter zarówno ilościowy, jak i jakościowy, a prowadzone są sukcesywnie od wielu lat. Poniżej zaprezentowano krótki przegląd niektórych badań, aby zwrócić uwagę, na jak wiele sposobów można badać i analizować przedmiot, który wzbudzał kontrowersje z perspektyw organizacyjnej (m.in.: miejsca w planie zajęć, kompetencji osób prowadzących zajęcia); merytorycznej (m.in.: adekwatności zagadnień do współczesnych kwestii takich jak np.: gender, zmiana płci i in.) oraz aksjologicznej (jakie i czy w ogóle wartości miały być prezentowane na zajęciach).

3.1. Perspektywa nauczycieli

Aneta Baranowska prowadziła badania (2014) opinii nauczycieli prowadzących w ramach WDŻ zajęcia na temat edukacji seksualnej w gimnazjum. Wyników tych badań nie można uogólniać na całą populację, gdyż autorka przeprowadziła wywiady z 18 nauczycielkami i zastosowała celowy dobór próby. Wydaje się jednak, że rzucają one pewne światło na analizowane zagadnienie. Otóż okazuje się, że wszystkie rozmówczynie były zdania, iż prowadzony przez nie przedmiot powinien być realizowany w szkole. Uznały one, że w kształtowaniu postaw dotyczących seksualności znaczenie dla młodzieży mają media (zwłaszcza internet), a te nie zawsze przekazują rzetelne, właściwe informacje w tym zakresie. Badane nauczycielki są także przeświadczone o zagrożeniach, jakie czyhają na dzieci i młodzież, a jakim nie mogą lub nie potrafią się przeciwstawić. W związku z tym należy odpowiednio prowadzić edukację seksualną w szkole i uświadamiać uczniów o niebezpieczeństwach XXI wieku (Baranowska, 2014, pp. 357–362). We wspomnianym badaniu wskazano, jakimi treściami nauczycielki dzieliły się z audytorium: „budową i funkcjonowaniem narządów płciowych, metodami planowania rodziny, rolą rodziny w życiu człowieka, [rolami – M.O., M.G.K.] przyjaźni, miłości, działaniem alkoholu i narkotyków na organizm człowieka, higieną osobistą, chorobami przenoszonymi drogą płciową, podstawowymi problemami okresu dojrzewania, motywami i konsekwencjami podejmowania wczesnej inicjacji seksualnej, zmianami fizycznymi i psychicznymi okresu adolescencji, relacjami małżeńskimi, podobieństwami i różnicami między przyjaźnią a miłością, zachowaniami asertywnymi, budową i funkcjonowaniem układów rozrodczych: męskiego i żeńskiego” (Baranowska, 2014, p. 362). Na dobór treści omawianych na zajęciach (w przypadku większości rozmówczyń) wpływ miała podstawa programowa. Wszystkie badane nauczycielki są zwolenniczkami modelu złotego środka, który bywa też nazywany edukacją seksualną typu C. 14 spośród uczestniczek badań zauważa konieczność, aby zwiększyć liczbę godzin, które

są przeznaczone na prowadzenie zajęć z edukacji seksualnej, a 5 rozmówczyń twierdzi, że lekcje te powinny być obowiązkowe (13 osób było przeciwnego zdania) (Baranowska, 2014, pp. 362–364). Tylko 3 badane nauczycielki stwierdziły, że na zajęciach z edukacji seksualnej powinno wystawiać się oceny (nie zgadza się z tym 16 osób). Wszystkie badane uznały, że układ lekcji z prowadzonego przez nie przedmiotu jest zadowalający. Zauważają jednak pewną niedogodność w konieczności podziału klasy po 9 godzinach zajęć na 2 grupy (chłopców i dziewcząt). Jedna z uczestniczek badań stwierdza: „Problem generalnie dotyczy tego, że jak np. chłopcy mają zajęcia, to dziewczynki muszą wtedy siedzieć w świetlicy i na odwrót. Wiem, że uczniom zapewne jakoś to nie przeszkadza, ale to jest trochę marnotrawienie czasu” (Baranowska, 2014, p. 364).

Co ciekawe, wszystkie rozmówczynie są zdania, że to kobieta powinna prowadzić zajęcia z edukacji seksualnej, gdyż tylko ona może omawiać kwestie dotyczące seksualności zarówno z dziewczętami, jak i chłopcami (Baranowska, 2014, p. 364). Najczęstsze metody nauczania, które stosują badane nauczycielki podczas zajęć z edukacji seksualnej, to pogadanka i dyskusja, natomiast najczęstszymi środkami dydaktycznymi, które wykorzystują na tych lekcjach, są filmy, plakaty, prezentacje multimedialne, a także artykuły. 13 badanych nauczycielek często, a 5 sporadycznie diagnozuje potrzeby uczniów w zakresie przedmiotu, np. pyta przed rozpoczęciem lekcji, które treści chcieliby omawiać w konkretnym dniu. Żadna nie prosi uczestników zajęć o ocenę sposobu ich prowadzenia. Żadna również nie podjęła się regularnej współpracy z innymi nauczycielami oraz pielęgniarką szkolną w zakresie edukacji seksualnej. Nie współpracują one też z rodzicami uczniów w tym zakresie, mimo że zauważają taką potrzebę (Baranowska, 2014, pp. 365–366).

Agnieszka Lewicka-Zelent przeprowadziła badania (2019 r.) wśród 40 nauczycieli, którzy w szkole podstawowej realizują WDŻ. Chciała ustalić, jak nauczyciele tego przedmiotu są przygotowani do pracy. Dzięki uzyskanym danym sformułowano tezę, że nauczyciele WDŻ, wybierając treści poruszane w trakcie zajęć, kierują się zwłaszcza indywidualnymi potrzebami młodych osób i dostosowują tematy lekcji do ich aktualnych problemów. Realizują też te zagadnienia, które wchodzą w zakres podstawy programowej. Większość uznała, że umie utrzymywać dobre relacje z młodzieżą, jest otwarta wobec uczniów i elastyczna, wybierając nowe treści. Jedna trzecia dostrzega swe braki metodyczne oraz merytoryczne, szczególnie jeśli chodzi o wiedzę psychologiczną, a także medyczną. Zauważono też problem za małej liczby godzin wychowania do życia w rodzinie.

Dodatkowo warto wspomnieć, że trzy piąte uczestników badań Agnieszki Lewickiej-Zelent odpowiednio komunikuje się ze współmałżonkiem i może stano-

wić autorytet w tej roli. Unikowy styl przywiązania charakteryzował ok. jedną piątą badanych nauczycieli (Lewicka-Zelent, 2019, pp. 207–208).

3.2. Perspektywa uczniów i rodziców

Marzena Buchnat, Iwona Chmura-Rutkowska oraz Anna Gulczyńska prowadziły badania (2018) dotyczące doświadczania nudy przez uczniów w trakcie lekcji wychowania do życia w rodzinie. Były to badania jakościowe z celowym doborem próby badawczej. Wzięło w nich udział 101 osób (byli to uczniowie i uczennice szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych). Metodą badań był zogniskowany wywiad grupowy. Badani postrzegali zajęcia z WDŻ w różny sposób. Część osób uznała je za interesujące, jednak częściej określano je w sposób świadczący o negatywnych doświadczeniach czy odczuciach (np. nuda czy rozczarowanie) (Buchnat, Chmura-Rutkowska and Gulczyńska, 2018, pp. 134–135).

Alicja Marzec, Izabela Orłowska i Agnieszka Pluta podjęły się z kolei badań (2017) dotyczących poziomu zainteresowania uczniów szkół gimnazjalnych edukacją seksualną oraz ich oczekiwań w tej dziedzinie. Autorki do badań wykorzystały kwestionariusz ankiety, który opracowały. Badaniami objęto 50 uczniów oraz uczennic w 1 i 2 klasie gimnazjum, mających 13–14 lat. Okazuje się, że 42% badanych nie było zadowolonych i zawiodło się jakością zajęć z WDŻ. Większość jednak (78%) wyraziła zainteresowanie edukacją seksualną (Marzec, Orłowska and Pluta, 2017, pp. 470–471).

Joanna Skonieczna, Dominik Olejniczak i Aleksandra Kielan przeprowadzili badania w grupie 380 uczniów oraz 108 rodziców. Autorzy chcieli poznać opinie uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz ich rodziców dotyczące edukacji seksualnej, która ma miejsce w szkole, a także dowiedzieć się, jakie są oczekiwania tych osób wobec realizacji edukacji seksualnej w szkołach. Okazuje się, że niemal co drugi badany nie uważa, że wyniósł z lekcji wychowania do życia w rodzinie wartościowe informacje. Najczęściej wskazywano na kolegów (62%) i internet (61%), jeśli chodzi o źródła wiedzy uczniów na temat seksualności. Większość badanych uczniów (94%) i rodziców (96%) sądzi jednak, że wiedza o seksualności jest istotna (Skonieczna, Olejniczak and Kielan, 2017, p. 155). Powszechnie wiadomo, że źródła internetowe i rówieśnicy dziecka nie zawsze przekazują rzetelną, odpowiednią wiedzę w zakresie tak ważnej sfery, jaką jest seksualność człowieka. W polskiej literaturze pojawiają się jednak publikacje przybliżające dzieciom tematy związane z seksualnością w dostępnej dla nich formie. Mogą stanowić one pomoc dla rodziców w przekazywaniu dzieciom wiedzy. Warto jednak pamiętać, jak ważny jest umiejętny dobór materiałów, z których rodzice będą w tym zakresie korzystać.

3.3. Perspektywa osób dorosłych, absolwentów wychowania do życia w rodzinie

Małgorzata Bereźnicka przeprowadziła w 2012 r. badania wśród 60 studentów pierwszych lat studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie. Zadała im pytanie, jak oceniają zajęcia z WDŻ z perspektywy czasu oraz jakie zmiany są tu pożądane. Z uzyskanych danych wynika, że lekcje te są podstawowym źródłem wiedzy związanej z małżeństwem oraz rodzicielstwem dla prawie jednej trzeciej badanych. Respondenci częściej korzystali np. z doświadczeń swych rodziców. Większość badanych (68%) swoje przygotowanie do pełnienia w przyszłości określonych ról w rodzinie określiła jako dobre. Prawie wszyscy (92%) stwierdzili, że w tym zakresie rodzice powinni przekazywać wiedzę swoim dzieciom. Na szkołę wskazało 44% badanych osób. Interesujące jest, że 88% respondentów zauważyło potrzebę prowadzenia WDŻ, a ponad połowa uznała, że przedmiot ten powinien być obowiązkowy. Jedynie 12% stwierdziło, że takie lekcje są niepotrzebne. Większość (62%) badanych stwierdziła, że przygotowanie do roli małżeńskiej i rodzicielskiej można zacząć na etapie gimnazjum, natomiast 20% wskazało na wcześniejszy okres, czyli szkołę podstawową. Zajęcia z wychowania do życia w rodzinie w przypadku 60% respondentów oceniono pozytywnie, natomiast 34% osób wybrało negatywną ocenę. 18% badanych uznało, że lekcje te nie były zgodne z ich potrzebami, co dziesiąta osoba stwierdziła, że liczba godzin tego przedmiotu okazała się za mała lub prowadzący zajęcia nie był kompetentny. 8% swą odpowiedź argumentowało tym, że lekcje te nie są traktowane jako coś istotnego, podchodzi się do nich po macoszemu (Bereźnicka, 2013, pp. 161–162). Jak można zauważyć, większość badanych była zadowolona ze swoich zajęć z wychowania do życia w rodzinie i popiera istnienie tego przedmiotu.

Iryna Kierzkowska prowadziła natomiast badania wśród 78 dorosłych osób żyjących w związku małżeńskim i będących rodzicem co najmniej jednego dziecka. Badani mieli odpowiedzieć na pytanie, co w największy sposób oddziaływało na ich gotowość do założenia rodziny. Okazuje się, że wpływ instytucji oświaty, zwłaszcza tych formalnych (szkoła, liceum, konkretne zajęcia czy lekcje) na formowanie postaw prorodzinnych był znikomy. Zdecydowanie większe znaczenie miała tu choćby obserwacja życia rodziców (Kierzkowska, 2012, pp. 202, 204–205).

W związku z podjętą problematyką autorki postanowiły przeprowadzić także własne badania, których wybrane wyniki zostaną przedstawione w dalszej części artykułu.

4. Metodologiczne założenia badań własnych oraz charakterystyka grupy badanych

Autorki przeprowadziły badania własne pn. „Wychowanie do życia w rodzinie i jego oddziaływanie na postawy pronatalistyczne, w opinii studentów oraz doktorantów małopolskich uczelni”. Badania trwały od 27 listopada do 31 grudnia 2023 r. Do ich przeprowadzenia zostało wykorzystane narzędzie Google Forms, za pomocą którego przesłano kwestionariusz ankiety do wybranej grupy adresatów (grupa celowa). Adresatami byli studenci i doktoranci (obu płci), osoby świeckie, obywatelstwa polskiego, niezależnie od miejsca zamieszkania, roku i kierunków studiów, w wieku od 18 do 45 lat. Według danych Urzędu Statystycznego w roku akademickim 2021/2022 na małopolskich uczelniach uczyło się 144,4 tys. osób, w tym 7,9 tys. obcokrajowców. Dóbr próby odbywał się na poziomie jednostopniowym – poprzez dotarcie do studentów drogami oficjalnymi (m.in.: kontakt z uczelniami, samorządami studenckimi) i nieoficjalnymi (m.in.: media społecznościowe). Prośba o udział w badaniach została przesłana drogą elektroniczną do wszystkich szkół wyższych w województwie małopolskim (na podstawie listy uczelni sporządzonej przez autorki, na której znalazły się 34 instytucje). Dodatkową bezpośrednią drogą dotarcia do badanych były: grupy na portalach społecznościowych przeznaczone dla studentów, wiadomości wysłane do samorządów studenckich, prywatne prośby skierowane do studentów oraz prośby do wykładowców o przekazanie studentom linku do kwestionariusza ankiety. Badania zostały poprzedzone analizą literatury przedmiotu oraz opracowaniem narzędzia badawczego. Autorki przeprowadziły także wyrywkowe badania pilotażowe, w trakcie których następowała korekta treści kwestionariusza ankiety. Badania te miały charakter ilościowy, a pytania miały charakter zamknięty, półotwarty lub otwarty.

Narzędziem badawczym był samodzielnie opracowany kwestionariusz ankiety w formie elektronicznej. Kwestionariusz ten składał się z 4 sekcji:

- 1) Sekcja 1: Pytanie podstawowe, jednokrotnego wyboru: „Czy brał/a Pan/Pani udział w lekcjach wychowania do życia w rodzinie (dalej: WDŻ)?” Jeśli badany brał udział w lekcjach, przechodził do Sekcji 2, jeśli nie – przechodził do Sekcji 3.
- 2) Sekcja 2: Pytania skierowane do osób uczestniczących w lekcjach WDŻ; zawierała 20 pytań: 17 o charakterze zamkniętym (w znacznej większości dotyczyły one zagadnień omawianych na lekcjach) i 3 pytania otwarte.
- 3) Sekcja 3: Pytania końcowe dla osób uczestniczących i nieuczestniczących w lekcjach WDŻ; zawierała 12 pytań (pytania dotyczyły postaw prokre-

acyjnych oraz nastawienia do lekcji WDŻ); 6 pytań zamkniętych i 6 otwartych.

- 4) Sekcja 4: Metryczka, która zawierała 7 pytań: o płeć, wiek, miejsce zameldowania, stan cywilny/status związku, poziom studiów i kierunek studiów, wyznanie.

Problem badawczy przybrał postać pytania: czy i jeśli tak, to w jaki sposób lekcje wychowania do życia w rodzinie kształtują lub mogą kształtować postawy prorodzinne – w opinii oraz doświadczeniach studentów i doktorantów małopolskich uczelni wyższych?

Przedmiotem badań były zatem opinie studentów oraz doktorantów małopolskich uczelni wyższych, dotyczące kształtowania postaw prorodzinnych przez udział w zajęciach z wychowania do życia w rodzinie.

Przyjęta hipoteza badawcza to: lekcje WDŻ mogą mieć znaczenie w kształtowaniu się postaw prorodzinnych wśród młodych ludzi. Charakter oddziaływania może być zarówno pozytywny, jak i negatywny, w zależności od wielu czynników, takich jak: merytoryczne przygotowanie prowadzącego, sposób oddziaływania grupy, otwartość ucznia na uczestnictwo w zajęciach. Prezentowane tutaj badania mają charakter pragmatyczny (Creswell, 2013, p. 36) i zmierzają do określenia aktualnej sytuacji oraz prowadzą do zaproponowania ewentualnych rozwiązań na podstawie uzyskanych wyników.

W badaniach wzięło udział 98 respondentów. Były to osoby w wieku 18 – 45 lat (82,5% stanowiły kobiety, a 17,5% – mężczyźni). Ankietowani to studenci studiów magisterskich (stacjonarne – 39,6%, niestacjonarne – 12,5%), licencjackich (stacjonarne – 33,3%, niestacjonarne – 9,4%), a także przedstawiciele szkoły doktorskiej (5,2%). Większość badanych jest zameldowana w mieście (55,7%), 44,3% na obszarach wiejskich. Niecała połowa respondentów jest stanu wolnego – panna/kawaler (46,4%), 32% ma partnera/partnerkę, 4,1% – narzeczoną/narzeczonego, natomiast 17,5% to osoby w związku małżeńskim.

Katolicy stanowią większość (77,6%) ogółu badanych. Pozostali zadeklarowali się jako: ateści (7,1%), agnostycy (7,1%), jedna osoba jest wyznania prawosławnego, inna natomiast udzieliła odpowiedzi „Wierzę w Boga i życie pośmiertne, ale na tym się kończy. Do kościoła nie chodzę i nie zamierzam”. 6,1% badanych nie chciało udzielić odpowiedzi, jakiego są wyznania. Badani reprezentowali różne kierunki studiów, np. pedagogika, ekonomia, inżynieria mechatroniczna, pielęgniarstwo czy zarządzanie. Różnorodność ankietowanych jest tutaj postrzegana pozytywnie, choć nie jest elementem pozwalającym na daleko idące uogólnienia.

Należy mieć świadomość, że 98 osób stanowi niewielki odsetek wszystkich studentów małopolskich uczelni. Jak przypuszczają autorki, powodów mniej-szego niż zakładany udziału studentów w badaniach mogło być kilka: zbyt osobiste pytania, w odczuciu badanych, długość kwestionariusza, pytania otwarte wymagające własnej, dłuższej wypowiedzi, termin i forma przeprowadzenia ankiety. W związku z tym badania można potraktować jako wstępne (aczkolwiek nie reprezentatywne) spojrzenie na problem, któremu warto poświęcić dalszą uwagę.

W lekcjach WDŻ uczestniczyło 87 badanych. Co ciekawe, jedynie 8 osób korzystało z owych zajęć na wszystkich etapach edukacji (szkoła podstawowa, gimnazjum i technikum – 2 osoby; szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum – 6 osób), więcej podczas dwóch etapów (liceum i szkoła zawodowa – 1; szkoła podstawowa i liceum – 3; gimnazjum i technikum – 7; gimnazjum i liceum – 8; szkoła podstawowa i gimnazjum – 32 osoby). Na szkołę podstawową i gimnazjum były aż 32 wskazania, natomiast tylko na szkołę podstawową – 12 i tylko na gimnazjum – 13. Widać więc bardzo wyraźnie, że to właśnie w okresie dojrzewania dzieci są posyłane na zajęcia WDŻ. Pozostałe wyniki to: tylko liceum – 2 osoby; tylko szkoła branżowa II stopnia – 1 osoba. Wyższe lata edukacji to moment, w którym WDŻ wyraźnie traciło na znaczeniu.

Zajęcia WDŻ w doświadczeniach większości badanych były prowadzone przez osoby świeckie (pytanie wielokrotnego wyboru): kobieta (świecka) – 76 wskazań, mężczyzna (świecki) – 13, kobieta (duchowna) – 10, mężczyzna (duchowny) – 5. Widać więc wyraźnie, jak sfeminizowany jest to kierunek, co może oddziaływać na charakter i sposób przekazywania treści. Być może, mimo zmian społecznych, to wciąż kobieta jest chętniej widziana w roli nauczyciela WDŻ albo też mężczyźni dużo rzadziej chcą zajmować się przekazywaniem młodszemu pokoleniu z tej dziedziny. Poniżej przedstawiono wybrane wyniki badań, które miały określić, jakie tematy realnie omawiano w czasie lekcji WDŻ, czy wspomniane treści mogą kształtować postawy prorodzinne wśród młodych Polaków oraz jakie były oczekiwania uczniów co do tematyki poruszanej na zajęciach WDŻ i postaw nauczycieli owego przedmiotu.

5. Wyniki badań własnych

5.1. Ocena merytorycznego przygotowania nauczyciela do prowadzonych zajęć oraz wspomnienia z wychowania do życia w rodzinie

Oceny merytorycznego przygotowania nauczyciela do prowadzonych zajęć WDŻ podjęło się 80 osób (brak 7 odpowiedzi). Pytanie miało charakter otwarty, a uzyskane odpowiedzi były zróżnicowane. Po podjęciu próby klasyfikacji na trzy kategorie: „pozytywnie”; „neutralnie/średnio/różnie ze względu na etapy nauczania” oraz „negatywnie” można zauważyć, że ocenę negatywną wystawiło 31 osób, pozytywną – 32, natomiast 14 ocen było niejednoznacznych.

Wśród pozytywnych ocen zdarzały się: dobrze, bardzo dobrze, raczej dobrze oraz następujące dłuższe wypowiedzi: „Z tego, co pamiętam, nie było tematów tabu, tak że dobrze”, „Pani posiadała sporą wiedzę i chciała nam ją przekazać, jednak program mocno ograniczał możliwości ich prowadzenia”, „bardzo dobrze, z zawodu był seksuologiem, zadał dużo pytań merytorycznych”; „Bardzo dobre przygotowanie. Informacje praktyczne dotyczące życia przekazywane były z humorem, a jednocześnie prowadzący pilnował, by nie przesadzić w drugą stronę, by zajęcia nie stały się nic nieznaczącym ‘lekkim’ dodatkiem nieco ‘na doczepkę’ do pozostałych przedmiotów”.

W przypadku odpowiedzi negatywnych przeważały stwierdzenia niewystarczającej wiedzy prowadzącego, np.: „Bardzo niski poziom przygotowania, dodatkowo przestarzałe dane, informacje i materiały”, „Nie byli przygotowani do zajęć, z własnej wiedzy i poglądów prowadzili zajęcia”, „Nieraz są nieodpowiednio przygotowani, stare metody na nowoczesne czasy. Nie przygotowują do normalnego życia z drugą połówką”. Wśród krótszych ocen znajdowały się takie określenia jak: zerowo, bardzo słabe, słabo, raczej źle, źle, bardzo źle, okropnie. Kilkakrotnie badani zwracali uwagę na zdominowanie zajęć przez ideologię, niechęć nauczyciela do prowadzenia lekcji oraz niewłaściwie dobrane materiały dydaktyczne.

Osoby oceniające WDŻ neutralnie wskazywały, że dużo zależało od poziomu nauczania i szkoły, a także od przedstawianego tematu oraz poszczególnych lekcji. Pięć osób podało w swojej odpowiedzi: „Średnio. Głównie czytaliśmy książkę”; „Średnio, mało zajęć, mało omawiania istotnych tematów”. „Średnio”; „Średnio na jeża”, „Średnio przygotowany, oglądaliśmy film, były info o ciele kobiety i mężczyzny i tyle”.

Na pytanie dotyczące tego, jak respondenci wspominają zajęcia z WDŻ, udzielono 82 odpowiedzi. Podobnie jak w poprzednio przedstawionym pyta-

niu podzielono je na trzy kategorie. W kategorii „pozytywnie” uzyskano 29 wskazań, „neutralnie/średnio/różnie ze względu na etapy nauczania” – 17, a „negatywnie” – 33. Warto przedstawić kilka wypowiedzi badanych. Za przykład, który został rozpatrzony w kategorii pozytywnej, może posłużyć fragment odpowiedzi jednej z kobiet: „W podstawówce i technikum moje nauczycielki były fantastyczne. Były zawsze dwie grupy – męska i żeńska. Czasami mieliśmy łączone, jak rozmawialiśmy o tematach obopólnych. W podstawówce nasza nauczycielka delikatnie, acz w zupełności przygotowała nas (dziewczyny) do miesiączki. Żadnej nie zaskoczyła, każda wiedziała, co się dzieje. (...)”. Wskazano także na to, że wspomnienia z przedmiotu WDŻ mogą być dobre także ze względu na atmosferę w klasie: „Z ogromnym sentymentem, zwłaszcza jeśli chodzi o atmosferę, chociaż wówczas większość uczniów traktowała je jako coś, co musimy przerobić, ponieważ taka jest decyzja «z góry», natomiast z racji małej ilości godzin i chcąc nie chcąc braku sprawdzianów zdecydowanie uczniowie nie przywiązywali wagi do tegoż przedmiotu”. Przykłady negatywnych wypowiedzi to np.: „Dużą część tych zajęć miałam wrażenie, że są prowadzone «na odwal się», ciągle te same treści, żadnych ciekawych form i metod uczenia, które angażowałyby uczniów do aktywnego uczestnictwa” czy „Żle. Nie wyniosłam z nich żadnych potrzebnych wiadomości. Więcej dowiedziałam się z internetu”.

5.2. Oczekiwania badanych co do treści nauczanych na zajęciach WDŻ oraz postaw nauczycieli tego przedmiotu

Na pytanie, na jakich tematach, zdaniem badanych, powinien skupiać się prowadzący WDŻ, udzielono 82 odpowiedzi. Propozycji takich tematów pojawiło się bardzo dużo. Postarano się uporządkować je w szersze kategorie. Najczęściej pojawiały się tematy (ułożone w kolejności od najczęstszego pojawiania się) związane z:

- metodami antykoncepcji – podkreślano, że mają być przedstawiane wszystkie metody, w tym także „antykoncepcja naturalna, naturalne planowanie ciąży”. Badani wskazali, że mają na myśli zarówno wady, jak i zalety tych rozwiązań. Co interesujące, jeden z ankietowanych napisał, że powinien pojawić się także temat „samoopanowanie, czyli jak zapanować nad instynktami, i co zrobić, kiedy zauważymy negatywne zmiany w naszym układzie rozrodczym, czyli motywować dzieci, żeby wszelkie problemy z genitaliami zgłaszały i się nie wstydziły”. „Ważne na równi przy tym także jest wyjaśnienie, czym jest antykoncepcja, na konkretnej wiedzy i przykładach oraz choroby weneryczne

lub choroby intymne oraz że na HPV można się zaszczepić i nie tylko. Również ważne powinno być na pierwszej lekcji WDŻ wspólne omówienie układu rozrodczego z jego elementami i za co każdy jest odpowiedzialny”.

- ciążą, w tym najczęściej: proces zapłodnienia, przebieg ciąży, informacje o porodzie i połogu. Znacznie rzadziej w odpowiedziach pojawiały się takie kwestie, jak niepłodność (metody leczenia, wspieranie poczęcia) i zdrowie prokreacyjne. W niektórych wypowiedziach badanych widoczne były także postulaty, aby omawiać rozwój prenatalny i wpływ urodzenia dziecka na tworzony związek. Rzadko, bo tylko 4 razy, pojawił się postulat nauki opieki nad małym dzieckiem. Zdarzały się także pojedyncze odpowiedzi takie jak: „formy «zdobycia» dzieci” oraz „in vitro”.
- życiem w rodzinie (komunikacja, konflikty, związki emocjonalne, życie codzienne, typy rodzin, funkcje i zadania rodziny). Poza tym jedynie pięć razy wymieniono taki temat jak pomoc rodzinie i kobietom w ciąży (socjalna, pomoc w sytuacjach kryzysowych). Jeden z badanych napisał: „Przede wszystkim [nauczyciel – M.G.K., M.O.] powinien się skupić na roli wzajemnych relacji członków rodziny, w tym wzajemnego szacunku. Nauczyciel powinien ostrzegać przed dwiema skrajnościami; z jednej strony budowanie autorytetu rodzica na wywoływaniu strachu u dziecka, z drugiej zaś nad obecnym błędem współczesności polegającym na błędnym założeniu, iż może istnieć bezstresowe wychowanie. Ważne są ponadto kwestie higieny intymnej, u kobiet zwracanie uwagi na konieczność badań kontrolnych u ginekologa, które powinny stać się czymś oczywistym, nie zaś pozostawać tematem pewnego tabu. Sądzę, że niezwykle ważnym jest również zwrócenie uwagi na zmiany w człowieku na etapie dojrzewania (np. polucje u mężczyzn), pojawienie się owłosienia narządów rodnych, ale także kwestie antykoncepcji. Nigdy nie zapomnę zwierzenia psychologa z mojego liceum, który à propos powyższego zaznaczył mi, że gimnazjaliści wysyłają do niego w zaufaniu zapytania, czy zamiast prezerwatywy można by było użyć jednorazowego woreczka ze sklepu. Dość wypada, że sam spotkałem się z takimi rozmowami na etapie szkoły podstawowej między co bardziej interesującymi się pornografią uczniami”.
- seksem, seksualnością, współżyciem seksualnym, sposobami współżycia (na czym to właściwie polega), zabezpieczeniami, odpowiedzialnością i jasnym wyrażeniem zgody na współżycie.
- innymi kwestiami: choroby weneryczne i sposoby ochrony; dojrzałość płciowa (fizyczna i emocjonalna) oraz higiena intymna (owe trzy zagad-

nienia były niemal równie często poruszane). Nieco mniej wskazań miał ogólny temat określany jako „zdrowie ogólne”.

Powyższe tematy wiodą prym spośród propozycji osób badanych. Dużo rzadziej, bo zaledwie po kilka wskazań, miały tematy związane z aborcją, cyklami miesięcznymi oraz edukowaniem chłopców nt. dolegliwości kobiet. Kilku badanych wskazywało także na edukację seksualną ogólnie (bez wskazywania na poszczególne tematy). Pojawiały się także zagadnienia, które w opinii badanych powinny znaleźć się na omawianych tutaj zajęciach: akceptacja i poznanie siebie, tolerancja, szacunek do innych orientacji; asertywność w kontaktach z członkami rodziny, w kontaktach z rówieśnikami, w związku. Dodatkowo wskazywano na niebezpieczeństwa, które mogą dotknąć uczniów: molestowanie, pedofilia, grooming, samookaleczanie i depresja, gwałt, samookaleczanie.

Jedna osoba wskazała, że na lekcjach WDŻ powinien pojawić się temat „waga rodziny dla życia jednostki i społeczności”, „znaczenie dzietności dla państwa”; „obrona życia poczętego, rodzina w prawie”. Wyłonił się też postulat dotyczący „przełamywania tabu” oraz „walki z ideologiami seksualnymi”. Jeden z badanych wskazał, że mimo tych wszystkich tematów „do życia w rodzinie dziecko przygotowuje dom rodzinny”, inny natomiast, że wszystkie tematy mogą być równie potrzebne: „Dużo moim zdaniem zależy od grupy i jej potrzeb, ale od higieny po rodzinę, rodzicielstwo i problemy, z jakimi mierzy się współczesna rodzina” oraz „Mam wrażenie, że każdy z tematów wspomnianych w ankiecie jest tak samo ważny i każdy powinien być odpowiednio omówiony w trakcie omawiania zaplanowanego bloku tematycznego. Najważniejsze jednak obecnie jest dla mnie, z punktu widzenia siebie w wieku 12–17 lat, wyjaśnienie młodzieży, czym jest seks i jakie ma formy, czym jest masturbacja, że zmiany w ciele są normalne, że poszukiwanie siebie i swojej tożsamości na wielu wariantach także, bo i nawet w wieku 20, 30, 40 lat i tak dalej poszukujemy siebie, bo się zmieniamy”.

Respondenci (86 osób) odpowiadali również na pytanie dotyczące tematyki podejmowanej na zajęciach WDŻ, w których brali udział. Podział najczęściej poruszanych tematów zaprezentowano w tabeli nr 1. Ankietowani mieli możliwość zaznaczenia więcej aniżeli jednej odpowiedzi. Mogli oni również wpisać własną odpowiedź.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli nr 1, głównymi tematami poruszanymi na zajęciach WDŻ, w których uczestniczyli badani, były: dojrzewanie biologiczne, role i funkcje rodziny oraz choroby przenoszone drogą płciową. Niemal nieobecne są odpowiedzi nt. znaczenia państwa we wspieraniu rodziny, młodzież nie jest też uczona, jak dbać o zdrowie prokreacyjne i jakie są metody leczenia niepłodności, nie ma także informacji na temat zdrowia kobiet w ciąży

Tabela 1: Tematy poruszane podczas zajęć z wychowania do życia w rodzinie, w których uczestniczyli badani (w %; w kolejności od najczęściej do najrzadziej wybieranych odpowiedzi)

Temat	Ilość wskazań w %
dojrzewanie biologiczne (zmiany w ciele)	74,40%
rola i funkcje rodziny	62,80%
choroby przenoszone drogą płciową	59,00%
ciąża, rozwój płodu	50,00%
higiena intymna	50,00%
antykoncepcja, metody zapobiegania ciąży	45,30%
współżycie seksualne	45,30%
wstrzemięźliwość seksualna (abstynencja)	31,40%
etyczne zagadnienia ciąży, planowania ciąży	30,20%
trudności i korzyści życia rodzinnego	23,30%
masturbacja i inne formy przeżywania ludzkiej seksualności (np. petting)	15,10%
aborcja	14,00%
zdrowie prokreacyjne	12,80%
niepłodność i metody leczenia	11,60%
pomoc państwa wobec rodziny, kobiet i dzieci (instytucje wspierające rodziny)	10,50%
opieka nad małym dzieckiem i zmiany w życiu rodzinnym	10,50%
in vitro i inne metody sztucznego zapłodnienia	8,10%
opieka nad kobietą w ciąży i porożu	8,10%
tematy związane z LGBTAIQ+	7,00%
znaczenie dzietności dla funkcjonowania państwa	5,80%
inne (samoakceptacja i samorozwój; relacje międzyludzkie, przyjaźń; rola ojca i matki w rodzinie; odpowiedź „pusta”)	3,60%
naprotechnologia	2,30%
żadne z wymienionych	1,20%

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

i porożu. Można więc zaryzykować, że studenci i doktoranci nie uzyskali wiedzy na tematy związane ze zdrowiem prokreacyjnym, nie wzbudzano lub nie promowano postaw pronatalistycznych, nie promowano też rodzicielstwa jako wartościowej drogi życiowej. Opinie badanych są zróżnicowane, nieco częściej wskazywano na konieczność realizacji WDŻ w szkołach.

Tabela nr 2: Opinie i doświadczenia badanych dotyczące zajęć WDŻ – odpowiedzi respondentów na poszczególne pytania

Treść pytania	Zdecydowanie nie	Nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Tak	Zdecydowanie tak
Czy lekcje WDŻ powinny być obowiązkowe?	5,1%	15,3%	15,3%	21,4%	8,2%	18,4%	16,3%
Czy lekcje WDŻ mogą wpływać na postawy pronatalistyczne?	14,9%	18,4%	16,1%	31,0%	12,6%	3,4%	3,4%
Czy na lekcjach WDŻ w ogóle poruszane były zagadnienia związane z planowaniem poczęcia?	10,3%	17,2%	14,9%	9,2%	19,5%	23,0%	5,7%
Czy omawiany był temat trudności w poczęciu dziecka i kwestii zdrowia prokreacyjnego (np. prawidłowego przygotowania się do ciąży)?	19,5%	25,3%	19,5%	10,3%	13,8%	9,2%	2,3%
Czy poruszany był temat technik wspomaganego rozrodu (np. in vitro, in vivo/ sztuczna inseminacja)	25,3%	32,2%	11,5%	9,2%	14,9%	5,7%	1,1%
Czy poruszane były takie zagadnienia jak: surogacja/macierzyństwo zastępcze, dawstwo nasienia lub dawstwo komórek jajowych?	34,5%	34,5%	10,3%	5,7%	11,5%	3,4%	–
Czy były poruszane tematy związane z charakterystyką życia małżeństwa z dzieckiem (zmiany, jakie następują w życiu małżeńskim)?	12,6%	25,3%	17,2%	11,5%	21,8%	8,0%	3,4%
Czy omawiane były tematy związane z pomocą państwa wobec rodziny (jakie instytucje mają zadania pomocowe, jakie formy pomocy przysługują rodzinom, małżeństwom czy dzieciom)?	34,5%	28,7%	11,5%	5,7%	13,8%	5,7%	–
Czy w Pani/Pana opinii lekcje WDŻ mogą zachęcać do założenia własnej rodziny?	14,9%	18,4%	16,1%	31,0%	12,6%	3,4%	3,4%
Czy uważa Pani/Pan, że lekcje WDŻ mogą wpłynąć na zmianę postrzegania rodziny i rodzicielstwa?	2,0%	6,1%	7,1%	18,4%	27,6%	28,6%	10,2%
Czy uważa Pan/Pani macierzyństwo i ojcostwo za wartość samą w sobie?	–	7,2%	2,1%	9,3%	20,6%	26,8%	34,0%
Czy poczęcie dziecka uważa Pani/Pan za swój życiowy cel/marzenie/pragnienie? (1% badanych nie chciało udzielić odpowiedzi)		20,6%	15,5%	12,4%	12,4%	19,6%	18,6%
Czy rozpatruje Pani/Pan rodzicielstwo jako swoisty obowiązek wobec społeczeństwa?	35,1%	19,6%	13,4%	13,4%	7,2%	10,3%	1,0%

Czy w przyszłości planuje Pani/Pan mieć dzieci? Jeśli już Pani/Pan posiada, to czy planuje Pani/Pan kolejne? (3,1% badanych nie chciało udzielić odpowiedzi)	8,2%	7,2%	8,2%	10,3%	17,5%	23,7%	21,6%
--	------	------	------	-------	-------	-------	-------

Źródło: opracowanie własne.

5.3. Opinie i doświadczenia badanych dotyczące zajęć WDŻ – odpowiedzi respondentów na poszczególne pytania

W tym miejscu warto przedstawić odpowiedzi ankietowanych na kolejne pytania ankiety:

Na podstawie danych zawartych w powyższej tabeli (tabela 2) można zauważyć m.in., że niemal połowa respondentów uznała, że zajęcia z WDŻ nie mogą oddziaływać na postawy pronatalistyczne (w tym ok. 15% ankietowanych odpowiedziało „zdecydowanie nie”, 18,4% – „nie”, a 16,1% – „raczej nie”). 19,4 % badanych jest zdania, że lekcje WDŻ mogą oddziaływać na wymienione postawy, natomiast 31% uczestników badań udzieliło odpowiedzi „trudno powiedzieć”. Nie wiadomo, dlaczego ankietowani udzielili takich, a nie innych odpowiedzi na to pytanie. Należałoby więc zadać respondentom pytanie uzupełniające. Wydaje się, iż jest to kwestia warta podjęcia w badaniach naukowych.

Być może niewielki odsetek osób, które w ankiecie przyznały, że zajęcia WDŻ mogą kształtować postawy pronatalistyczne, był wynikiem tego, iż respondenci mają świadomość szeregu różnych czynników oddziałujących na to, czy planuje się założyć rodzinę, i ten akurat uznali za niewiele znaczący czy wręcz bez znaczenia. Wydawać by się mogło, że odpowiedzi wynikały także z doświadczeń i/lub obserwacji ankietowanych, a te pokazują, że lekcje WDŻ nie są miejscem kształtowania postaw pronatalistycznych, gdyż te są formowane wcześniej – choćby w rodzinie – i tak silne, że zajęcia WDŻ nie są w stanie ich zmodyfikować. Takiemu przypuszczeniu przeczy jednak fakt, że na pytanie „Czy uważa Pani/Pan, że lekcje WDŻ mogą wpłynąć na zmianę postrzegania rodziny i rodzicielstwa?” aż 66,4% badanych udzieliło odpowiedzi twierdzącej, a przeczącej – jedynie 15,2%.

Ważne wydaje się też odniesienie się do odpowiedzi na pytanie „Czy w Pani/Pana opinii lekcje WDŻ mogą zachęcać do założenia własnej rodziny?”. Na pytanie to twierdząco odpowiedziało 19,4% badanych, a przecząco – 49,4%. Wyniki zatem pokrywają się z odpowiedzią na pytanie, czy zajęcia WDŻ mogą wpływać na postawy pronatalistyczne. O ile jednak pytanie dotyczące wpływu na

owe postawy może dotyczyć zarówno oddziaływania pozytywnego, jak i negatywnego, o tyle w pytaniu odnoszącym się do zachęcania do założenia rodziny chodzi już wyłącznie o aspekt pozytywny. Można przypuszczać, że respondenci w kontekście wpływu zajęć WDŻ na postawy pronatalistyczne mogli zrozumieć wspomniany wpływ wyłącznie jako pewnego rodzaju zachętę do założenia rodziny. Warto byłoby zatem w badaniach bardziej doprecyzować tę kwestię i zapytać ankietowanych o oddziaływanie w sensie ogólnym (czy w ogóle, w jakikolwiek sposób owe zajęcia miały wpływ na tę kwestię) oraz bardziej szczegółowym – z podziałem na pozytywne i negatywne aspekty.

Jeśli chodzi o to, czy respondenci planują mieć w przyszłości dzieci (a jeśli już je mają, to czy planują kolejne) – większość (62,8%) udzieliła twierdzącej odpowiedzi, 10,3% trudno było odpowiedzieć na to pytanie, natomiast odpowiedź negatywna padła ze strony 23,6% osób (w tym 3,1% nie chciało udzielić odpowiedzi). Należy przypomnieć, że badaniami objęto osoby w wieku 18–45 lat.

Warto zatrzymać się tu na przyczynach braku chęci posiadania dzieci w przyszłości. Na pytanie doprecyzowujące „Dlaczego badani nie chcą mieć dzieci?” odpowiedziano m.in.: „Nie jestem gotowa na ciążę, rodzicielstwo. Dorastałam z braćmi, jako najstarsza i nie «polubiłam» się z dziećmi. Również boję się o to, na kogo dziecko może wyrosnąć, jakim będzie człowiekiem i czy moim wychowaniem nie zrobię mu krzywdy”, „Polska skutecznie zniechęca do posiadania potomstwa czy wychowywania dzieci przez osoby homoseksualne”, „Jestem świadoma braku wystarczającej odpowiedzialności za drugą osobę i środków finansowych, żeby poradzić sobie w każdej możliwej sytuacji (np. chore dziecko)”, „obecna sytuacja finansowa sprawia, że o tym nie myślę”, „Samokrytyka własnych kompetencji psychicznych do posiadania dzieci, kwestie finansowe”, „Studiuję i prawdopodobnie będę pracował poza miejscem mojego urodzenia. Ceny wynajmu, jak i zakupu mieszkania są horrendalne, zatem nie sądzę, by było mnie stać na wychowanie dziecka i spłatę kredytu hipotecznego”, „Uważam, że aktualna sytuacja kobiet w Polsce jest zbyt niebezpieczna na ciążę i macierzyństwo”, „Nie chcę się bać o własne życie przez ustawę”, „Nie interesuje mnie macierzyństwo przez: moje plany na przyszłość związane z samorozwojem i sukcesem osobistym; stałe poczucie «czucia się jak dziecko» w ciele dorosłego, który nie chce pełnić odpowiedzialności nad inną osobą; dziecko wymaga odpowiedniego przygotowania się, opieki na kolejne 20 lat, dobrej psychiki rodzica, a dokładnie dojrzałych rodziców i pieniędzy, co równa się z wysoką stabilnością materialną i swoim domem; obrzydzenie do ciąży i powiązanych z nią fizycznych elementów; niepewność i wciąż poszukiwanie swojego „ja” pod kątem płciowości (dysforia ciała); pewnego rodzaju niechęć do aktów seksualnych, podobna do aseksu-

alności; problemy zdrowotne; choroby genetyczne; ciągłe leczenie psychicznych traum z dzieciństwa”.

Oczywiście, prócz takich odpowiedzi padły też takie, w których respondenci pisali, że już mają odpowiednią dla nich liczbę dzieci. Pojawiały się też odpowiedzi „Nie lubię dzieci” lub „Nie czuje potrzeby bycia matką”. Jak zatem widać, nikt nie uznał, że przyczyną braku chęci posiadania dzieci są bezpośrednio zajęcia WDŻ, w których badany brał udział.

Następnie dopytano, „jakie warunki muszą być spełnione, aby Pan/Pani planował/a poczęcie pierwszego lub kolejnego dziecka?” Tu odpowiedzi można pogrupować na następujące kategorie:

- 1) sytuacja finansowa: „Zabezpieczenie finansowe, że będzie mnie stać na utrzymanie dziecka”, „Bardzo ważne są pieniądze. Dziecko wiąże się z większymi wydatkami”,
- 2) sytuacja mieszkaniowa,
- 3) sytuacja cywilna i związkowa/relacyjna,
- 4) sytuacja zawodowa: „Dobrze płatna praca moja i partnera”,
- 5) sytuacja psychiczna: „Chcę być przede wszystkim gotowa psychicznie i mieć pewne wsparcie od partnera”,
- 6) sytuacja zdrowotna: „Lepsza opieka okołoporodowa, walczenie z przemocą na porodówkach, zniesienie zakazu aborcji”,
- 7) inne: np.: „Bezpieczeństwo urodzenia w Polsce, zabezpieczenie finansowe, mój dobry stan zdrowia”; „Boję się mieć dziecko w tym państwie. Jeżeli dojdzie do tego, że w końcu zdrowie kobiet będzie na pierwszym miejscu, a nie jeszcze nienarodzonego to kolejnym powodem, jaki musi być spełniony, jest dobra sytuacja materialną, na co się nie zapowiada”, „Chcę, żeby były bezpieczne i żyły w kraju, gdzie prawa jednostki są ważne”, „Dom, środki czystości i opieka zdrowotna”, „Małżeństwo, spełnienie celów zawodowych, osobna sypialnia dla dziecka”, „Mąż musi chciał się kochać”, „Moje dziecko jest z wpadki, cieszę się, że je mam, ale zaszłam w ciążę w wieku 14 lat, moim zdaniem przez brak edukacji”, „Porządna pomoc prorodzinna państwa, dostęp do żłobka, przedszkola, brak dyskryminacji na rynku pracy”, „Zmiana prawa aborcyjnego, tańsze żłobki, wyższe zarobki umożliwiające kupno schronienia takiego jak mieszkanie albo dom.”, „Zmiana światopoglądu, stabilizacja finansowa oraz odpowiedni partner”.

Ankietowani wskazywali więc na różne warunki, które musiałyby być spełnione, aby chcieli mieć dziecko (pierwsze czy kolejne) w przyszłości. Jak widać, w niniejszych odpowiedziach nie pojawiła się potrzeba większej wiedzy w za-

kresie planowania rodziny. Jedynie jedna respondentka uznała, że zaszła w ciążę, kiedy miała 14 lat „przez brak edukacji”, jednak cieszy się, że ma córkę. Odpowiedź ta nie dotyczyła (przynajmniej bezpośrednio) pytania, które zostało zadane odnośnie do warunków, które są istotne w kwestii zmiany swojej decyzji co do posiadania dzieci w przyszłości. Inne odpowiedzi natomiast nie zawierają informacji o braku dostatecznej wiedzy jako przyczynie niechęci do posiadania dziecka (czy kolejnego dziecka) w przyszłości. Można zatem przypuszczać, że zajęcia WDŻ nie oddziałują (a przynajmniej nie w głównym stopniu) na chęć założenia czy powiększenia rodziny.

Podsumowanie

Powyżej zaprezentowano wyniki badań własnych autorek dotyczących WDŻ. Przedstawiono opinie oraz (w przypadku osób, które brały udział w tego typu zajęciach) doświadczenia studentów i doktorantów związane z takimi zajęciami. Doświadczenia badanych w większości są negatywne lub/i dość neutralne. W dużej mierze ocena owych lekcji może zależeć od opinii studentów i doktorantów na temat nauczyciela, który prowadził przedmiot. Pokazuje to, jak ważne są odpowiednie przygotowanie merytoryczne do zajęć, sposób prezentowania materiału, a także cechy prowadzącego. Badani wskazywali, że nauczyciel WDŻ powinien wykazywać się otwartością czy empatią. Istotne wydaje się zatem nie tylko zdobycie rzetelnej, profesjonalnej wiedzy przez nauczyciela, ale także rozwijanie jego osobowości i kształtowanie charakteru. Badani, jako osoby, które uczestniczyły w zajęciach WDŻ kilka lat temu, mogli na to spojrzeć z pewnej perspektywy czasowej. Przedstawiali, z jakimi tematami zetknęli się na owych zajęciach, ale proponowali również, jakie zagadnienia powinny znaleźć się w programie nauczania. Głównym jednak obszarem, na który warto zwrócić uwagę ze względu na temat badań oraz temat niniejszego artykułu, są opinie badanych dotyczące tego, czy zajęcia WDŻ mogą oddziaływać na postawy prorodzinne. Okazuje się, że niemal połowa respondentów uznała, że takie lekcje nie mogą oddziaływać na postawy pronatalistyczne, a także nie mogą zachęcać do założenia własnej rodziny. Jednocześnie 66,4% badanych uważa, że lekcje WDŻ mogą wpłynąć na zmianę postrzegania rodziny i rodzicielstwa. Pomimo tego, że – ze względu na stosunkowo małą grupę badanych (biorąc pod uwagę populację generalną) – wyników badań własnych nie można uogólniać na całą populację, a badań uznać za reprezentatywne, przedstawione analizy rzucają jednak pewne światło na podjęty temat i zachęcają do poświęcenia mu dalszych badań i refleksji.

Data wpłynięcia: 2024-12-08

Data otrzymania pozytywnych recenzji: 2025-07-04

Data wysłania do druku: 2025-12-XX.

References

- Baranowska, A. (2014) 'Edukacja seksualna w gimnazjum w opinii nauczycieli', *Ogrody Nauk i Sztuk*, 4, pp. 357-367. Available at: <https://doi.org/10.15503/onis2014.357.367>.
- Bereźnicka, M. (2013) 'Współczesny obraz rodziny a wychowanie do życia w rodzinie przez szkołę', in M. Campion *et al.* (eds) *Changing the world: social, cultural and political pedagogies in civic education*. Kraków – Viana do Castelo: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, pp. 148–165. Available at: https://www.researchgate.net/publication/368302868_Changing_the_World_Social_Cultural_and_Political_Pedagogies_in_Civic_Education_CC_BY-NC-ND_40 (Accessed: 13 August 2024).
- Bereźnicka, M. (2014) *Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Buchnat, M., Chmura-Rutkowska, I. and Gulczyńska, A. (2018) 'Nuda szkolnego wychowania do życia w rodzinie', *Studia Edukacyjne*, 51, pp. 127-152. Available at: <https://doi.org/10.14746/se.2018.51.7>.
- CBOS (2023) *Postawy prokreacyjne kobiet*. Available at: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2023/K_003_23.PDF (Accessed: 13 August 2024).
- Creswell, J.W. (2013) *Projektowanie badań naukowych: metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Translated by J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego (Enchiridion - Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego).
- Isap.sejm.gov.pl (1993) Ustawa z 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19930170078> (Accessed: 13 August 2024).
- Isap.sejm.gov.pl (2025), Rozporządzenie Ministra Edukacji z 6 marca 2025 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20250000378/O/D20250378.pdf> Accessed: 28.11.2025)
- Główny Urząd Statystyczny (2024), <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/438,pojecie.html> (Accessed: 13 August 2024)

- Główny Urząd Statystyczny (2023), Polska w liczbach 2023, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/polska-w-liczbach-2023,14,16.html> (Accessed: 13 August 2024).
- Kałdon, B.M. (2011) 'Rodzina jako instytucja społeczna w ujęciu interdyscyplinarnym', *Forum Pedagogiczne UKSW*, 1, pp. 229-241.
- Kierzkowska, I. (2012) 'Wychowanie w rodzinie i dla rodziny osób dorosłych w świetle instytucji oświatowych', *Wychowanie w Rodzinie*, v. VI, pp. 201-221.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483 z późn. zm., <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970780483/U/D19970483Lj.pdf> (Accessed: 7 July 2025).
- Krzesińska-Żach, B. (2007) *Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń*. Białystok: Trans Humana.
- Rozporządzenie (2024) Ministra Edukacji zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, <https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12391102/katalog/13091744#13091744> (Accessed: 2 December 2024).
- Lewicka-Zelent, A. (2019) 'Przygotowanie nauczycieli do nauczania przedmiotu WDŻ', *Wychowanie w Rodzinie*, v. XX, 1, pp. 207-223. Available at: <https://doi.org/10.34616/wwr.2019.1.207.223>.
- Marzec, A., Orłowska, I. and Pluta, A. (2017) 'Poziom edukacji seksualnej problemem młodzieży gimnazjalnej', *Journal of Education, Health and Sport*, 7(6), pp. 470-479. Available at: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.821696>.
- Pikuła, N. (2010) 'Aktualna sytuacja i tendencja zmian w rodzinie XXI wieku' in A. Błasiak, E. Dybowska (eds) *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*. Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo Wam, pp. 43-70.
- Ochońska, M. (2022) *Miejsce i wartość rodziny w polityce rodzinnej państwa polskiego w latach 2007-2020*. Kraków: Scriptum.
- Okoń, W. (2007) *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Skonieczna, J., Olejniczak, D. and Kielan, A. (2017) 'Porównanie oceny poziomu edukacji seksualnej w szkołach średnich przez uczniów i rodziców', *Journal of Education, Health and Sport*, 7(6), pp. 155-172. Available at: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.804347>.
- Tabaczyński, W. (1999) 'Rodzina', in E. Ozorowski (ed.) *Słownik małżeństwa i rodziny*. Warszawa-Łomianki: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Fundacja Pomoc Rodzinie.
- Tysza, Z. (1996), 'Rodzina', in W. Pomykało (ed.) *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Warsaw Enterprise Institute (2023) *Kultura nieprzyjazna macierzyństwu. Liczby i postawy wobec posiadania dzieci w Polsce*. Available at: <https://wei.org.pl/2023/aktualnosci/admin/raport-kul>

tura-nieprzyjazna-macierzynstwu-liczby-i-postawy-wobec-posiadania-dzieci-w-polsce/
(Accessed: 13 August 2024).