

MARZENA BUCHNAT, IWONA CHMURA-RUTKOWSKA  
ANNA GULCZYŃSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## NUDA SZKOLNEGO WYCHOWANIA DO ŻYCIA W RODZINIE

ABSTRACT. Buchnat Marzena, Chmura-Rutkowska Iwona, Gulczyńska Anna, *Nuda szkolnego wychowania do życia w rodzinie* [The Boredom of School Sexual Education]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 127-152. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.7

Despite a lot of scientific research and study, sexual education issues as an element of formal education are still considered to be a controversial subject. Those challenges, dilemmas, controversies or difficulties relate to many areas, connected both with form and organization of classes, teachers, and also (at more general level) with some ministerial indications or school management. All the above matters directly influence what sexual education classes look like and what the students' experience is. It is disturbing that the sexual education subject at school was generally considered to be boring according to the respondents. Therefore, it has been decided to analyze why classes which are non-obligatory but important and wanted by students are considered boring and out of touch with life.

**Key words:** sexual education at school, boredom

M3GZ: *Na lekcjach WDŻ-u oglądaliśmy film o Aleksandrze Macedońskim,  
trzy pieprzone lekcje.*

K7PPn: *Siedzieliśmy sztywno i Pani nam pozwalała jeść na lekcji,  
więc większość siedziała sztywno, słuchała pani i jadła.*

### Wprowadzenie

Merytoryczne dyskusje oparte na najnowszej wiedzy z dziedziny wychowania seksualnego, a także standardy wypracowane i zawarte w krajowych

oraz międzynarodowych regulacjach prawnoczułowieczych<sup>1</sup>, odbywające się w cieniu medialnej wrzawy, nie wpływają zasadniczo na zmiany w systemie edukacji. Spór i debata publiczna dotycząca zakresu realizowanych treści oraz metodyki pracy zbyt często dotyczy różnic światopoglądowych i ideologii, a zbyt rzadko odwołuje się do najnowszych badań z zakresu rozwoju, czy kategorii zdrowia, czego dowodem jest historia i okoliczności lokowania przedmiotu dotyczącego edukacji seksualnej w szkołach<sup>2</sup>. W efekcie, pomimo wielu prób, nie udało się do dzisiaj wprowadzić do szkół rzetelnej edukacji seksualnej. Jak pokazują liczne badania, przedmiot wychowanie do życia w rodzinie w szkołach realizowany jest jako zajęcia fakultatywne – jako zajęcia do wyboru, prowadzony w sposób chaotyczny, nierzetelny, często przez osoby nie przygotowane do pracy edukacyjnej w obszarze wspierania rozwoju psychoseksualnego dzieci i młodzieży. Stoimy na stanowisku, że seksualność stanowi integralny aspekt funkcjonowania człowieka, którą należy rozpatrywać holistycznie pod kątem wszystkich jej aspektów: fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego, społecznego i duchowego<sup>3</sup>. Celem edukacji seksualnej (w polskich realiach przedmiotu wychowania do życia w rodzinie) jest zatem wspomaganie rozwoju psychoseksualnego młodego człowieka prowadzące do osiągnięcia przez niego dojrzałości psychoseksualnej, a także uczenie po-

<sup>1</sup> Prawo do wiedzy i edukacji na temat seksualności gwarantuje wiele międzynarodowych konwencji uznanych i ratyfikowanych przez Polskę, między innymi: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 10 grudnia 1948 roku w Paryżu, Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku, ratyfikowana przez Polskę 30 września 1991 roku, Karta Praw Seksualnych i Reprodukcyjnych Międzynarodowej Federacji Planowanego Rodzicielstwa (IPPF), Klasyfikacja Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) – ICD oraz Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego – DSM (aspekty odnoszące się do kryteriów normy).

<sup>2</sup> W Polsce po raz pierwszy wprowadzono do szkół treści związane z edukacją seksualną w latach 1969/1970. Treści związane z wychowaniem seksualnym nie stanowiły odrębnego przedmiotu. Jako osobny przedmiot pod nazwą „przysposobienie do życia w rodzinie socjalistycznej” edukacja seksualna pojawiła się w szkołach w 1973 roku. Przechodziła kolejne zmiany, głównie pod wpływem Ustawy z 7 stycznia 1993 o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (DzU nr 17, poz. 78, z późn. zm.), która zobowiązywała szkoły do wprowadzenia treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka osadzonego głównie w nurcie wychowania do życia w rodzinie, w którym to rodzina była rozumiana zgodnie z doktrynami katolickiej tradycji. Obecnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 2 czerwca 2017 r. zajęcia są prowadzone w klasach V do VIII szkoły podstawowej i szkołach ponadpodstawowych. Na zajęcia mogą nie uczęszczać uczniowie (do 18. r.ż), których rodzice w formie pisemnej zgłosili taki sprzeciw. Uczniowie pełnoletni, nie chcąc uczestniczyć w zajęciach, powinni sami złożyć pismo. Na realizację zajęć „Wychowanie do życia w rodzinie” w szkołach publicznych przeznaczają się, w każdym roku szkolnym, dla uczniów poszczególnych klas, po 14 godzin, w tym po 5 godzin z podziałem na grupy dziewcząt i chłopców. Zajęcia są organizowane w oddziałach bądź liczących nie więcej niż 28 uczniów grupach międzyoddziałowych.

<sup>3</sup> M. Zielonka-Jenek, A. Chodecka, *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka*, Gdańsk 2010, s. 13-14, 42.

stępowania w zgodzie z normami zdrowotnymi, społecznymi, etycznymi<sup>4</sup>. Człowiek jest istotą seksualną od narodzin do śmierci, a brak wiedzy i zrozumienia dla tej sfery ludzkiego życia stwarza różnego rodzaju ryzyka, zarówno na poziomie rozwoju indywidualnego, jak i funkcjonowania społecznego.

Dobrej jakości programy edukacyjne z dziedziny edukacji seksualnej zwiększają nie tylko świadomość młodych ludzi w tej sferze życia, ale także wyposażają w umiejętności asertywnego dbania o bezpieczeństwo, odmawiania w sytuacji ryzyka, ochrony przed naruszaniem granic ze strony partnera, radzeniem sobie z presją otoczenia, a także przyczyniają się do opóźnienia wieku inicjacji seksualnej. Potwierdzają to liczne raporty, między innymi: *Wpływ edukacji seksualnej na zachowanie seksualne młodzieży* autorstwa Grunseit & Kippax<sup>5</sup>; Raport SIECUS' 2001, vol. 29, nr 6 – sierpień/wrzesień; Raport UNAIDS' 1997, pt. *Wpływ HIV i edukacji zdrowia seksualnego na zachowania seksualne młodych ludzi*.

Warto zaznaczyć, że wyniki badań wskazują na wzrost aprobaty społecznej do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji seksualnej w szkole. W 2005 roku potrzebę takich zajęć deklarowało 91,8% badanych<sup>6</sup>. Dostępność do zajęć z WDŻ, sposób ich prowadzenia determinuje między innymi późniejszy poziom wiedzy uczniów w tym zakresie. Badania przeprowadzone przez Martę Komorowską-Pudło w 2003 roku, mające na celu określenie poziomu wiedzy uczniów, którą powinni uzyskać na zajęciach wychowania do życia w rodzinie (próba badana liczyła 375 osób), ujawniły, że 55% respondentów ma przeciętny poziom wiedzy, 29% charakteryzuje się niskim poziomem, a tylko 16% uzyskało poziom wysoki<sup>7</sup>.

Zgodnie z badaniami przeprowadzonymi przez Centrum Praw Kobiet i Grupę Edukatorów Seksualnych PONTON w 2014 roku<sup>8</sup>, około 86% dzieci i młodzieży miało zapewnioną edukację seksualną w szkołach (próba badawcza wynosiła 3363 osoby, w tym 14% nie miało dostępu do WDŻ, 88% miało realizowany WDŻ w szkole podstawowej, 94% w gimnazjum, 62% w szkole ponadpodstawowej). Podobne wyniki uzyskano w badaniach przeprowadzonych przez IBE w 2015 roku<sup>9</sup> (z badanych 2400 osób, 57% uczęszczało

<sup>4</sup> Z. Lew-Starowicz, K. Szczerba, *Nowoczesne wychowanie seksualne*, Warszawa 1995.

<sup>5</sup> Grunseit & Kippax, *Wpływ edukacji seksualnej na zachowanie seksualne młodzieży*, Genewa 1993.

<sup>6</sup> Z. Izdebski, *Ryzykowna dekada. Seksualność Polaków w dobie HIV/AIDS. Studium porównawcze 1997-2005*, Zielona Góra 2006.

<sup>7</sup> M. Komorowska-Pudło, *Seksualność młodzieży przelotu XX i XXI wieku*, Kraków 2013

<sup>8</sup> Raport Grupy Edukatorów Seksualnych PONTON, *Sprawdzian (z) WDŻ, czyli jak wygląda edukacja seksualna w polskich szkołach?* Warszawa 2014, s. 4.

<sup>9</sup> Raport IBE, *Opinie i oczekiwania młodych dorosłych (osiemnastolatków) oraz rodziców dzieci w wieku szkolnym wobec edukacji dotyczącej rozwoju psychoseksualnego i seksualności*, Warszawa 2015 s. 40.

na zajęcia WDŻ w szkole podstawowej, 90% w gimnazjum i 57% w szkole ponadgimnazjalnej). Z raportu przeprowadzonego przez Grupę Edukatorów Seksualnych PONTON<sup>10</sup> wynika również, że głównym powodem absencji uczniów i uczennic na zajęciach WDŻ była panująca na zajęciach – w odczuciu młodych ludzi – nuda, a także niespełnienie oczekiwań w stosunku do: sposobu prowadzenia zajęć; przekazywanej wiedzy („*W dzisiejszych czasach więcej dowiem się z Internetu, niż z lekcji WDŻ*”); kompetencji osoby prowadzącej („*Nie widzę sensu uczestniczenia w zajęciach, które prowadzi pani bibliotekarka; lekcje prowadził katecheta i rodzice powiedzieli, żebym trzymał się od WDŻ z daleka*”)<sup>11</sup>. Inne powody wymieniane w raporcie, to: brak odpowiednio przygotowanej bądź chętniej do prowadzenia przedmiotu osoby, a także traktowanie lekcji WDŻ w sposób marginalny, jako że odbywa się ona w ramach zastępstwa na innym przedmiocie.

### Teoretyczne ujęcie nudy szkolnej

Bezpośrednią inspiracją do zainteresowania się koncepcją i zjawiskiem nudy były wypowiedzi dzieci oraz młodych ludzi na temat ich doświadczeń w zakresie szkolnej edukacji seksualnej. Nuda na lekcjach WDŻ, relacjonowana przez nasze rozmówczynie i rozmówców, panowała na wszystkich etapach kształcenia. Zainteresowało nas, dlaczego przedmiot dobrowolny dotyczący ważnych i poszukiwanych przez młodych ludzi problemów jest postrzegany jako nudny i niezyciowy. W literaturze psychologicznej nie ma jednoznacznej definicji nudy. Jest ona określana jako uczucie, emocja, afekt, stan, proces lub negatywne doświadczenie psychologiczne<sup>12</sup>. Jak piszą autorki interdyscyplinarnych badań nad nudą: Teresa Belton i Esther Priyadharshini, pojęcie nudy to „konstrukt, różnie ukształtowany w zależności od rodzaju dyscypliny naukowej, teoretycznych impulsów, metodologicznych wyborów, nie wspominając o osobistych preferencjach”<sup>13</sup>. Niektórzy autorzy sugerują, że jest emocją „niedocenioną”, co sprawia, iż nuda to oczywisty dla wszystkich problem, o którym nikt nie mówi i którym nikt się nie zajmuje, również w kontekście klasy szkolnej<sup>14</sup>. Najczęściej nudę określa się jako powszechnie znane nieprzyjemne uczucie, czy też doświadczenie, związane z brakiem stymulacji

<sup>10</sup> Raport Grupy Edukatorów Seksualnych PONTON.

<sup>11</sup> Tamże, s. 6.

<sup>12</sup> S.A. Fahlman, *Development and validation of the Multidimensional State Boredom Scale* Available from ProQuest Dissertations and Thesis, 2009, <http://www.todmanpsychology.org/>

<sup>13</sup> T. Belton, E. Priyadharshini, *Boredom and schooling: a cross disciplinary exploration*, Cambridge Journal of Education, 2007, 37(4), s. 579-595.

<sup>14</sup> G.L. Macklem, *Boredom in the Classroom. Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in Learning*, Switzerland 2015, s. 2.

– wewnętrznej i/lub zewnętrznej. Nuda jest czymś więcej niż brakiem zainteresowania<sup>15</sup>, ponieważ przyczynia się do cierpienia jednostki, a także ma inne (niż brak zainteresowania) konsekwencje motywacyjne, co jest szczególnie ważne w aspekcie edukacyjnym. Wczesne definicje nudy akcentowały, że nuda może być konsekwencją oddziaływania takich czynników sytuacyjnych, jak monotonia, powtarzalność, stanowiąc reakcję adaptacyjną (nuda reaktywna) lub będąc konsekwencją zakazów i nakazów życia społecznego (nuda przewlekła)<sup>16</sup>. Nuda bywa opisywana jako subiektywnie odczuwany stan relatywnie niskiego pobudzenia oraz braku satysfakcji, związany z nieadekwatnie (w stosunku do potrzeb jednostki) stymulującym środowiskiem zewnętrznym<sup>17</sup>. Akcentując, że nuda to reakcja organizmu, wyróżnia się dwa jej typy: nuda zależna sytuacyjnie (reakcja organizmu na warunki zewnętrzne, które są niedostatecznie stymulujące, jednostkowe zapotrzebowanie na stymulację jest wyższe) oraz nuda niezależna sytuacyjnie (endogenna, kiedy organizm reaguje poczuciem nudy niezależnie od tego, jakiej stymulacji dostarcza mu środowisko)<sup>18</sup>. Goetz i inni (2014) podzielili nudę na typy różniące się stopniem pobudzenia oraz natężeniem negatywnych emocji, a także stopniem adaptacyjności<sup>19</sup>: od najmniej do najbardziej adaptacyjnych. Uzyskane kategorie powstały po badaniach jakościowych – polegających na zebraniu wywiadów od osób studiujących. W wyniku tego wyróżniono nudę:

– obojętną (*indifferent*) – z niskim poziomem pobudzenia, przy jednoczesnym występowaniu raczej pozytywnego afektu. Studenci nazywali ten stan miłym zmęczeniem, zrelaksowaniem, a nawet wycofaniem;

– skalującą (*calibrating*) – stan o wyższym poziomie pobudzenia, nacechowany dość intensywnymi uczuciami negatywnymi. Towarzyszą mu często takie zjawiska, jak błędzenie myślami oraz brak możliwości zdecydowania, jaką aktywność chciałoby się podjąć. Charakterystyczna dla tego stanu jest także gotowość do zmiany sytuacji na mniej nudną, przy jednoczesnym braku podejmowania autentycznych działań zmierzających w tym kierunku.

---

<sup>15</sup> R. Pekrun i in., *Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion*, *Journal of Educational Psychology*, 2010, 102(3), s. 531-549.

<sup>16</sup> H. Bernstein, *Boredom and the Ready-made Life*, *Social Research*, 1975, 42(3) s. 512-537.

<sup>17</sup> S.J. Vodanovich, *Psychometric Measures of Boredom. A Review of the Literature*, *Journal of Psychology*, 2003, 137(6), s. 569-595; S.J. Vodanovich, J.D. Watt, *Self-Report Measures of Boredom. An Updated Review of the Literature*, *The Journal of Psychology*, 2016, 150(2), s. 196-228.

<sup>18</sup> M. Todman, *Boredom and Psychotic Disorders. Cognitive and Motivational Issues*, *Psychiatry*, 2003, 66(2), s. 146-167; J. Neu, *Boring from within. Endogenous versus Reactive Boredom*, [w:] *Emotions and Psychopathology. Theory and Research*, red. W.F. Flack, J.D. Laird, New York 1998, s. 158-170.

<sup>19</sup> T. Goetz i in., *Types of Boredom: an Experience Sampling Approach*, *Motivation and Emotion*, 2014, 38(3), s. 413; G.L. Macklem, *Boredom in the Classroom*, s. 25.

Osoba doświadczająca tego stanu często rozmyśla o sprawach znajdujących się poza jej możliwościami lub nie związanych z danym tematem;

- poszukującą (*searching*) - mającą na celu zmianę sytuacji; jednostka aktywnie poszukuje alternatywnych źródeł stymulacji, czemu towarzyszy zazwyczaj pewna umiarkowana nerwowość. Osoby są świadome, że potrzebują zmiany aktywności i alternatywy dla stanu, w którym są, starają się minimalizować doświadczanie nudy - poprzez konkretne myśli - o hobby, czasie wolnym, szkole;

- reaktancyjną (*reactant*) - wysoki poziom pobudzenia, niepokój i agresywność oraz angażowanie się w myślenie o innych czynnościach, mających stanowić przyjemniejszą alternatywę dla budzącej nudę sytuacji. W tym stanie jednostka jest najsilniej zmotywowana do zmiany obecnej, niekorzystnej sytuacji na inną, bardziej przyjemną. Jednocześnie, osoby jej doświadczające mają tendencję do obwiniania systemu, nauczyciela, tematów, materiałów, postrzeganych jako przyczyna nudy, nie czując współodpowiedzialności;

- apatyczną (*apathetic*) - uczniowie jej doświadczający mieli niski poziom zarówno pozytywnych, jak i negatywnych emocji (niskie pobudzenie). Byli niezadowoleni, a uczucia związane z apatyczną nudą były wyjątkowo nieprzyjemne. Stan ten wiąże się z silnie zaznaczoną złością i lękiem, znikomym poczuciem dobrostanu i satysfakcji z życia, a co za tym idzie - ograniczoną gotowością do doświadczania pozytywnych emocji.

Autorzy twierdzą, że nuda reaktancyjna jest najbardziej związana ze środowiskiem szkolnym, natomiast nuda obojętna może być bardziej związana z wypoczynkiem lub czasem wolnym. Pełną koncepcję wyjaśniającą rolę i znaczenie emocji w procesie uczenia stanowi model emocji osiągnięć Pekruna (*The Control-Value Theory of Achievement Emotions*<sup>20</sup>). Autor podsumowuje, że:

- radość pojawia się wówczas, kiedy uczeń ma kontrolę nad procesem uczenia, a efekt procesu jest oceniony pozytywnie;

- złość występuje wtedy, gdy uczeń czuje się kontrolowany podczas procesu uczenia, a efekt jego pracy oceniany jest negatywnie;

- frustracja doświadczana jest w momencie, kiedy uczeń pozytywnie ocenia proces uczenia, ale nie ma kontroli nad jego przebiegiem i ostatecznym wynikiem;

- nuda pojawia się wówczas, kiedy aktywność związana z procesem uczenia nie jest oceniana ani pozytywnie, ani negatywnie; nieadekwatne ocenienie możliwości powoduje, że przydzielenie mu zbyt łatwych zajęć odbierane jest

<sup>20</sup> R. Pekrun, *The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice*, *Educational Psychology Review*, 2006, 18 (4), s. 315-341; I. Grzegorzewska, *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*, *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja*, 2012, 1(57), s. 40-42.



szybko jako rutyna, a zbyt trudnych – powoduje obniżanie wartości danego zadania, ponieważ uczeń nie posiada wystarczających zasobów, aby sobie z zadaniem poradzić. Nuda stanowi konsekwencję braku wartości i może być doświadczana zarówno przy zbyt niskich, jak i zbyt wysokich wymaganiach<sup>21</sup>.

Nudy można doświadczać zarówno podczas aktywności, jak i braku aktywności lub kiedy jest ona minimalna. Opisywana bywa zazwyczaj w kategoriach negatywnych odczuć i doświadczeń, takich jak: problemy z koncentracją i wysiłkiem niezbędnym do utrzymania skupienia itd.<sup>22</sup> Doświadczenie nudy stanowi kombinację czynników zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Rodzi się na styku między sytuacją a osobą i jej interpretacją sytuacji. Zatem, nuda nie jest sytuacją samą w sobie, ale jak ją postrzega, interpretuje i przeżywa dana osoba. Finkelstein integrując różne podejścia, proponuje definiować nudę (sytuacyjną) jako

negatywny stan związany z nieoptymalnym poziomem stymulacji (monotonią, przewidywalnością, powtarzalnością), brakiem poczucia sensu, motywacji lub zaangażowania, a co za tym idzie – z wyłączeniem się z interakcji oraz spadkiem koncentracji<sup>23</sup>.

Mimo że pomiędzy badaczkami i badaczami różnych dziedzin, a nawet dyscyplin nauki brakuje zgody co do definicji nudy, badania wskazują na powszechność jej doświadczania na wszystkich etapach edukacji<sup>24</sup>. Im bardziej szkolna codzienność odbierana jest przez uczennice i uczniów jako trudna, pełna przymusu, rutyny, przykrych, powtarzalnych zachowań, obowiązków i stresu, tym więcej ujawnianych negatywnych nastawień poznawczych i emocjonalnych oraz określeń korespondujących z nudą<sup>25</sup>. Szkoła nie jest jedynym miejscem i środowiskiem, w którym ludzie doświadczają nudy, jednak wiele z wymienionych wcześniej czynników zewnętrznych, takich jak rutyna i przymus, kumulatywnie nakłada się, tworząc podatny grunt pod doświadczenie nudy. Jak pisze J. Szmidt:

Monotonia wiąże się nierozzerwalnie z powtarzalnością. Nudzą nas na ogół czynności wykonywane seryjnie, w określonym z góry i niezmiennym tempie, przewidywalne

<sup>21</sup> I. Grzegorzewska, *Emocje*, s. 43.

<sup>22</sup> G.L. Macklem, *Boredom in the Classroom*, s. 2.

<sup>23</sup> M. Finkielsztein, *Nuda w środowisku uniwersyteckim*, Edukacja, 2017, 1(140), s. 109.

<sup>24</sup> M.H. Chruszczewski, *Psychologiczne koncepcje nudy*, *Ruch Pedagogiczny*, 2015, 86(2), s. 15-31; K. Motyl, *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, *Podstawy Edukacji*, 2014, 7, s. 141-165; A. Korzeniecka-Bondar, *Lepsze to niż zamulanie w domu? Krótka rzecz o wyćwiczeniu ucznia w kulturze pozoru*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska, Kraków 2013; M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2010.

<sup>25</sup> E. Wysocka, K. Tomiczek, *Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2014, 1, s. 169-188.

i powtarzalne, takie jak praca przy taśmie, prace techniczne polegające na wykonywaniu tego samego w taki sam sposób, rozwiązywanie podobnych zadań, uporczywe ćwiczenie tych samych zagrywek sportowych czy gestów tanecznych. Osłabiają one koncentrację uwagi, swą powtarzalnością wzbudzają rozdrażnienie, czasami wstręt i niechęć do kontynuowania tego działania, a gdy są nieuniknione i wiążą się z koniecznością wykonania pewnych obowiązków narzuconych zewnętrznie – stają się przyczyną przewlekłego znudzenia, a nawet odrazy<sup>26</sup>.

Nuda i towarzyszące jej wycofanie się, śmiech lub agresja mogą być zatem sygnalizatorem wielu problemów dotyczących procesu uczenia się, relacji interpersonalnych oraz (nie)radzenia sobie z narzuconą organizacją i treścią zajęć szkolnych.

### Metodologia badań własnych

Analiza jakościowa dotycząca doświadczania nudy przez dzieci i młodzież podczas zajęć wychowania do życia w rodzinie została oparta na wynikach badań empirycznych na temat obrazu zajęć WDŻ z perspektywy uczniów i uczennic (por. Bieńko, Izdebski i Wąż, 2016). Główne problemy badawcze dotyczyły: sposobu zorganizowania zajęć WDŻ, motywów uczęszczania dzieci i młodzieży na zajęcia WDŻ, zakresu treści i sposobu jej przekazywania, postrzegania przez dzieci i młodzież własnej aktywności na tych zajęciach i panującej atmosfery, a także nauczyciela WDŻ i sposobu jego funkcjonowania oraz oceny przez dzieci i młodzież przydatności wiedzy uzyskanej na zajęciach WDŻ. W badaniach zastosowano celowy dobór próby badawczej. Ogółem w badaniach udział wzięło 101 osób, w tym 21 dziewcząt i 24 chłopców z szóstych klas szkół podstawowych, 17 uczennic i 13 uczniów trzecich klas gimnazjów oraz 13 uczennic i 13 uczniów trzecich klas szkół ponadgimnazjalnych z Warszawy, Poznania i Zielonej Góry. Dzieci i młodzież biorąca udział w badaniach reprezentowała kilkanaście placówek. Badania przeprowadzono metodą zogniskowanego wywiadu grupowego.

Na podstawie wypowiedzi respondentów i respondentek powstała lista kategorii odnoszących się do zjawiska nudy. Poniżej zaprezentowano opracowanie wszystkich wyodrębnionych kategorii wraz z przykładowymi wypowiedziami osób badanych.

Symbole do oznaczenia poszczególnych autorek i autorów cytowanych w niniejszym tekście wypowiedzi oznaczają kolejno:

– K/M – płeć osoby wypowiadającej się (K – dziewczyna, M – chłopiec);

<sup>26</sup> K.J. Szmidt, *Nuda jako problem pedagogiczny*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2013, 3(63), s. 60.



- 1,2,3.... - numer nadany poszczególnym respondentkom i respondentom podczas transkrypcji;
- P/G/PG - typ szkoły, do której uczęszcza osoba badana (P - podstawowa, G - gimnazjum, PG - ponadgimnazjalna);
- P/W/Z - miasto, w którym przeprowadzono wywiady (P - Poznań, W - Warszawa, Z - Zielona Góra).

## Wyniki i analiza badań

Prezentowana tu analiza badań dotyczy fenomenu i doświadczenia nudy podczas zajęć z WDŻ. Badani uczniowie i uczennice w zróżnicowany sposób postrzegali zajęcia wychowania do życia w rodzinie. Część osób biorących udział w wywiadach na wszystkich poziomach edukacji: szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej oceniła te zajęcia jako interesujące:

M2PGW: *U mnie to było zainteresowanie. Szczególnie przy tych lekcjach, które dotyczyły profilaktyki.*

M1PGP: *Ja też tak myślę, że warto, bo można się dowiedzieć ciekawych rzeczy.*

Częściej jednak pojawiały się określenia świadczące o negatywnych odczuciach i doświadczeniach związanych z nudą, zawodem, zawstydzeniem, irytacją, rozczarowaniem, zażenowaniem czy obojętnością:

K4GP: *(eee) Oj nie do końca. Nudne lekcje, gdzie niczego nowego się nie nauczyliśmy i w sumie to też nie bardzo coś idzie zapamiętać z tego. Zazwyczaj były śmiechy, całkiem miła atmosfera. Gdy oglądaliśmy filmy zazwyczaj były one interesujące, ale tak to nuda.*

KPZ (grupa): *Czasem czujemy się znudzeni.*

K1PW: *U nas są nudy same. Nudy.*

K6PGW: *Raczej znudzenie. Znudzenie najczęściej.*

M3PGZ: *Przychodzi się tylko po to, żeby być. Prześpi sobie pół lekcji.*

KMPGZ (grupa) *Zażenowanie, że trzeba przyjść, nuda.*

M3PPn: *Ogólnie to było tak: my sobie siedzimy, udajemy, że słuchamy, odpowiadamy na pytania, a ogólnie się nudzimy.*

K6PGW: *Irytuje mnie chyba to, że non stop prowadzi tak samo lekcje i że po prostu te lekcje są nudne.*

## Katalog zachowań świadczących o nudzie

Nuda relacjonowana była zarówno w sposób bezpośredni, jak i poprzez opisywanie różnych zachowań. Osoby badane z podstawówek i gimnazjów

(głównie dziewczęta) relacjonowały szereg zachowań kolegów i koleżanek, które mogły pełnić wiele różnych funkcji, takich jak rozładowanie napięcia, ale też niewątpliwie były reakcją na nudę. Najczęściej było to rysowanie, korzystanie z telefonów komórkowych, odrabianie zadań domowych, różnego typu interakcje z rówieśnikami:

K1PW: *Rzucają się papierem.*

K3PW: *Jedzą klej. Jeszcze kopiają się w tyłki.*

K1PZ: *Niektórzy rysują u nas.*

KMPZ: *Tak, wyciągają kartki, piórniki i rysują sobie jakieś obrazki.*

K5PZ: *Niektórzy u nas czytają książki.*

K2PW: *Moi koledzy, jak wie pani, (...) robią sobie papierowe naszyjniki.*

M1GW: *Siedzą, udają że śpią. Bawią się telefonami.*

K6GW: *Niektórzy, albo wcale się nie odzywają, albo siedzą na ajfonach, tych telefonach różnych, albo słuchają muzyki, albo rozmawiają ze sobą.*

K8PP: *Dużo osób odrabiało zadania domowe.*

K6PGW: *Ludzie są w stanie spać, nie słuchać, grają na telefonach, tak nie za fajnie.*

K7PPn: *Siedzieliśmy sztywno i pani nam pozwalała jeść na lekcji, więc większość siedziała sztywno, słuchała pani i jadła.*

### Organizacja zajęć

Badane osoby – zarówno ze szkoły podstawowej, gimnazjum, jak i liceum – zwróciły uwagę na sposób organizacji zajęć WDŻ. Zaznaczyły, że nie używano zazwyczaj standardowych podręczników i zeszytów ćwiczeń, co sytuowało przedmiot w kategoriach „luźnych lekcji”:

K4PZ: *No, że luźniejszy właśnie, że nie mamy książek (...) nie trzeba dużo pisać i myśle, że jest najciekawszym przedmiotem.*

M2PW: *WDŻ jest trochę podobny do godziny wychowawczej, bo nie było książek, nie było nic, nie robiliśmy zadań z książki, jak na innych lekcjach. Taka trochę religio-godzina wychowawcza.*

Duża część badanych zauważyła i negatywnie oceniła brak regularności zajęć, częste zastępstwa i małą liczbę zrealizowanych godzin:

M2PGW: *Od strony technicznej, z racji tego, że to są zastępstwa, więc lekcje nieregularne.*

M4PG: *No, moim zdaniem to nie powinno być tak, że to jest na przykład, nie wiem przez pół semestru, albo przez cały rok, tylko to powinno być przez cały tok edukacji.*

K2LP: *I w gimnazjum też właśnie to było regularnie, a później w liceum tylko jak jakieś luki się pojawiają w planie. Pamiętam, że chyba cztery czy pięć spotkań, to na palcach jednej ręki tam można by policzyć, właściwie wyszło z tego WDŻ-u tak naprawdę.*

K1LPn: *To było tak, że na planach takich na korytarzu było napisane, że na przykład jakiegoś nauczyciela nie ma i w zamian za to było WDŻ. I jeżeli mieliśmy potem jakieś zajęcia to zazwyczaj wszyscy szli, nie wiem, może dlatego, że w klasie było ciszej, można było się pouczyć.*

Uczennice zwróciły też uwagę na fakt, że zajęcia WDŻ nie były w pełni wykorzystane na tematykę związaną z tym przedmiotem, szczególnie w przypadku kiedy nauczyciel/ka uczyli równocześnie jeszcze innego przedmiotu:

K1GP: *Pani która nas uczyła WDŻ-u, to jest nasza pani od chemii i jak skończyła temat i jeszcze na przykład zostało piętnaście minut, to z nami odrobiła zadanie domowe albo zagadki rozwiązywała.*

K1PP: *I one trwają krócej, a jak się temat wyczerpał to nas pani zwalniała. (...)*

Respondentki zauważyły również, że zajęcia są formalnie nieobowiązkowe, jednak w praktyce trzeba lub opłaca się na nie chodzić, stąd brak zaangażowania czy lekceważący stosunek do przedmiotu:

K2PPn: *Nie ma ocen, ale chodzić trzeba, bo liczy się do frekwencji. Nie trzeba się uczyć i nie ma zeszytów. Żeby tylko te tematy były fajniejsze (...).*

K5PW: *No, niektóre osoby też tak trochę olewają te zajęcia, jakby że one nie są ważne i chodzą, bo im rodzice każą. No ale chłopaków prawie nie ma na tym WDŻ-cie.*

K4LPn: *Jest w programie szkolnym, więc trzeba chodzić, średnio mieliśmy wybór.*

K2LPn: *U mnie to wygląda tak, że jeżeli są jakieś luki w planie, no to wiadomo, że na następną lekcję tam większość osób chciała zostać, no i z tego względu zostawaliśmy na tych zajęciach. To nie tak że są ciekawe i dlatego zostaliśmy z wyboru jako takiego, też bardzo często się zdarzało tak, że ludzie siedzieli i uczyli się na następne zajęcia i coś tam sobie tylko gadało w tle.*

### **Zakres możliwości decydowania o treściach i sposobie prowadzenia zajęć**

Zdecydowana większość respondentek i respondentów nie miała wpływu na tematykę zajęć WDŻ i sposób prowadzenia lekcji. Tylko w kilku przypad-

kach uczniowie i uczennice mieli możliwość zgłaszania propozycji i uwag na początku zajęć oraz w trakcie roku szkolnego:

M1LPn: *Jak ktoś ma odwagę to pyta i mówi, a my pytamy i jest to uwzględniane.*

M4TPn: *Ja już mówiłem wcześniej, że u nas jest to fajnie prowadzone, można się pytać i prosić o tematy.*

M3LPn: *My też możemy coś tam zasugerować.*

K1GPN: *I mówiliśmy jak chcielibyśmy, by ta lekcja przebiegała i materiały jakie używamy, te filmy i tak dalej.*

Jak się jednak okazało, wstępne wspólne ustalenia nie zawsze były brane pod uwagę przy projektowaniu i prowadzeniu zajęć:

K3GPN: *Znaczy, mieliśmy możliwość powiedzenia, ale nie wzięła pani tego pod uwagę. Stwierdziła że ma swój własny tok i program nauczania.*

I: *To po co pytała?*

K3GPN: *Nie wiem, może żeby czas... czymś nas zająć?*

Zdaniem kilku badanych osób, nauczycielki czuły się ograniczone programem:

K4LPn: *(eee) Nie, nie można było nic zmienić, bo WDŻ ma swoją tematykę. Chcielibyśmy zmienić sposób prowadzenia lekcji i może mieć możliwość wyboru tematu, który by nas naprawdę interesował.*

K2LPn: *No ja właśnie chciałam już wcześniej powiedzieć, że jakby mam wrażenie, że nauczycielka jest zniewolona tym programem, który powinna zrobić na tych szczytkowych tam zajęciach, te kasety.*

Kilka osób zaznaczyło, że z perspektywy młodych ludzi, proponowanie tematyki zajęć jest trudnym zadaniem. Chodzi o bariery związane z mówieniem na forum klasy o seksualności:

K3TPn: *Tak. Ale na początku ciężko jest się otworzyć, żeby powiedzieć, co tak naprawdę nas interesuje.*

Część naszych rozmówców uważała również, że wielu ich kolegów i koleżanek zupełnie nie byli zainteresowani ani samą lekcją, ani możliwością wpływu:

M1GPN: *Myśmy powiedzieli, które chcemy przedyskutować, a reszta osób miała to gdzieś.*

Moderatorka: *Czy mogliście też proponować tematy, które chcieliście poruszać?*

Grupa: *(z wahaniem) Tak. Chyba tak.*

M5PPn: *Tak, ale zazwyczaj każdy miał na to wywalone.*

*Moderatorka: Czyli nie mieliście ochoty proponować swoich tematów, ale była taka możliwość, tak?*

*M6PPn: Tak ale mamy to w pompie.*

*M1GP: Myśmy powiedzieli które, a reszta osób miała to gdzieś. Generalnie cztery osoby mówiły co chcą, a reszta spała.*

### **Ocena przydatności wiedzy przekazywanej na zajęciach WDŻ**

Kilkoro respondentów i respondentek ze szkoły podstawowej oraz gimnazjum zauważyli, że podczas lekcji WDŻ pojawiały się tematy, z którymi wcześniej już mieli okazję zapoznać się na lekcjach przyrody czy biologii, co z kolei było wskazywane jako czynnik zwiększający poczucie nudy:

*M1GPN: Mi się wydaje, że to, co w podstawówce jest na przyrodzie, to w zupełności wystarczy. Bo w gimnazjum potem przerabia się te same tematy, co w podstawówce. Więc po co przerabiać to samo dwa razy. W podstawówce najpierw mieliśmy przyrodę, potem mieliśmy od razu WDŻ i zdarzało się kilka razy, że przerabialiśmy dokładnie takie same tematy. Tyle że prowadziła to inna osoba.*

*M1PP: W drugim semestrze mieliśmy o dojrzewaniu i głównie rozmawialiśmy. Ale to było dojrzewanie ujęte tak samo, jak jest na biologii.*

*K2PGW: Jako osoba, nic mnie nie irytuje w mojej pani od biologii, ale jako edukator seksualny irytuje mnie to, że edukatorem seksualnym nie jest (...) tylko, że wybiera, okraja tematy do czysto biologicznych.*

*M3GW: Zależy, jaki temat oczywiście. Jeżeli ciekawy, to czuję zaciekawienie, ale jeśli słyszę jakiś temat drugi, trzeci raz, to czuję znudzenie, złość.*

*M5PW: Przyroda. Ta sama pani prowadzi. Podobny temat. Niektóre są takie same.*

*M1PGZ: Na początku było zainteresowanie, tak oczywiście, ale jak już któryś raz jest ten temat powtarzany, na przykład, głupia sprawa, typu budowa penisa, czy tak dalej. Mieliśmy to na biologii, na WDŻ, później znowu i to jest tak wątkowane. (...) Trochę staje się to bezcelowe.*

*M2GPN: W drugiej klasie wszystkie tematy, które mieliśmy można zamknąć jednym słowem: nic nowego.*

*M1GPN: Trzykrotne usłyszenie o tym samym to jest kompletnie bez sensu. Na przykład po co jest WDŻ w piątej klasie, skoro w szóstej będzie dokładnie to samo? I po co jest WDŻ w pierwszej gimnazjum, skoro w piątej i szóstej było to samo? W piątej klasie mieć tematy jakieżś jedne, w szóstej następne, w pierwszej gimnazjum kolejne i tak dalej.*

*M3GW: Zależy, jaki temat oczywiście. Jeżeli ciekawy, to czuję zaciekawienie, ale jeśli słyszę jakiś temat drugi, trzeci raz, to czuję znudzenie, złość.*

W toku dyskusji grupowych wielokrotnie pojawiał się wątek adekwatności i przydatności treści poruszanych na zajęciach wychowania do życia w rodzinie. Z perspektywy naszych rozmówczyń i rozmówców, na zajęciach pojawiło się niewiele przydatnej wiedzy, stąd prawdopodobnie poczucie nudy i marnowania czasu:

*K1GPN: Przydatność tego co uczą wynosi zero. Naprawdę. Ja poprzez rozmowy z moimi rodzicami mam poszerzone tak horyzonty na te tematy, że naprawdę.*

*M1PPn: Jak dla mnie też mnie nic nie zainteresowało, tak nic nie zaciekało (...). Ponieważ tak naprawdę, gdy spojrzeć przez to, co robiliśmy przez cały rok, to połowa semestru to były rzeczy... dosłownie przeczytanie jednego tekstu i zrobienie pięciu zadań.*

*K1GP: (...) My chcieliśmy ciągnąć ten temat, a pani podała nam tylko parę informacji. I powiedziała, że koniec i że z innymi tematami musiała lecieć.*

*M2GP: Pierwsza klasa to w ogóle była nudna. Ona podawała tylko definicje i takie niepotrzebne tematy, wydaje mi się. Coś w stylu układów równań na matematyce.*

*K1GPN: Naprawdę, to co z tą panią przerabialiśmy, to czasem się czułam, jakbym straciła godzinę życia.*

*M2GPN: W drugiej klasie wszystkie tematy, które mieliśmy można zamknąć jednym słowem: nic nowego.*

*K4LPn: Nudne lekcje, gdzie niczego nowego się nie nauczyliśmy i w sumie to też nie bardzo coś idzie zapamiętać z tego.*

*K2PGW: U nas to jest taka atmosfera, takiego rozluźnienia, na zasadzie i tak nic nowego się nie dowiem. To nie jest kwestia złego nastawienia uczniów, tylko faktycznie na tych lekcjach się cofamy. Albo co poniekąd tworzą taką atmosferę „śmieszkania”, ale to już w liceum, nie w gimnazjum.*

### **Postrzeganie nauczyciela/ki prowadzących zajęcia WDŻ**

Na odczuwanie nudy podczas zajęć WDŻ duży wpływ miała osoba prowadząca. Badani uczniowie i uczennice często w swoich wypowiedziach wskazywali na brak przygotowania nauczyciela/ki do prowadzenia tych zajęć.

*M3GZ: Ja jeszcze miałem najśmieszniejszą sytuację w pierwszej klasie, jak mieliśmy jeszcze z tą panią, która była równoległe nauczycielką łaciny, nie wiem w sumie, z jakiego powodu uczyła tego WDŻ-u, ale pamiętam, że nie mieliśmy z nią zbyt wielu lekcji, ale to też były takie lekcje wstawiane za jakieś okienka. I to wyglądało tak, że my przychodzimy do niej na tę lekcję i ona miała z nami te lekcje łaciny i ona wiedziała jaką my jesteśmy klasą, generalnie rozrywkową, tak to nazwijmy, i generalnie podchodziliśmy do niej na lekcji pod rząd i prosiliśmy*



*ją o jakieś tam te tematy, a ona po prostu udawała, że nas nie słyszy. Udawała, że nas nie słyszy, po czym włączała nam ten film, autentycznie przez wszystkie lekcje oglądaliśmy film o Aleksandrze Macedońskim. Mogła nam włączyć ten film, ale ona jeszcze wymagała tego, żebyśmy robili notatki z tego filmu. Na lekcjach WDŻ-u oglądaliśmy film o Aleksandrze Macedońskim, trzy pieprzone lekcje*  
 K2PW: *Ja bym zmieniła to, żeby były różne filmy, żeby były, na przykład filmy o tym, no, no, na przykład były różne filmy, bo pani puszcza filmy, ale są mało ciekawe i ona mówi, że wie, że są mało ciekawe, ale ona nie wie, jak ma z nami prowadzić lekcje.*

Uczniowie oraz uczennice zauważali, że część nauczycieli i nauczycielek nie potrafi przekazać treści związanych z seksualnością, a wręcz ucieka od nich, skupiając się na tematach związanych z rodziną, przyjaźnią, czy biologią:

K1PGW *Irytuje mnie to, że praktycznie nie chce nam przekazywać tej wiedzy.*  
 M1GP: *Wydaje mi się, że o przyjaźni to wiemy już od przedszkola. Bez sensu o tym opowiadać na wychowaniu do życia w rodzinie, kiedy uczymy się o tym przez osiem lat.*

K2LP: *Więc, jakby tak to u nas było i myślę, że gdyby była kwestia właśnie takiej rozmowy otwartej z tą kobietą czy kimkolwiek innym, kto by prowadził te zajęcia, to moglibyśmy wiele wartościowych rzeczy wyciągnąć. I właśnie otworzyć się na zadawanie pytań na cokolwiek, a tak są nam właśnie emitowane jakieś filmy o nastolatkach, którzy nie wiadomo co, nagle tutaj się dowiadują. Tak, tak. Budowa macicy, którą znamy, tak jak pani mówiła z podręcznika.*

K2LP: *Tak, o ile były to jakieś kwestie biologiczne typu budowa ciała, penis i tak dalej, w porządku, okej, ale nikt nigdy z nami nie rozmawiał o, nie wiem, kwestii masturbacji, czy molestowania jakiegokolwiek, czy...*

K4LP: *Jeśli chodzi o seks. Nie – brak tematu.*

K2LP: *Nie, nie, nie. W ogóle temat seksu, jakby też był pomijany,*

K2PGW: *Jako osoba nic mnie nie irytuje w mojej pani od biologii, ale jako edukator seksualny irytuje mnie to, że edukatorem seksualnym nie jest (...) tylko, że wybiera, okraja tematy do czysto biologicznych*

Badani uczniowie i uczennice zauważyli, że uczący ich nauczyciele/ki czują się skrępowani, zawstydzeni tematami dotyczącymi seksualności:

K4PGW: *Śmieszny mnie to, że czasami jest skrępowany.*

K5PGW: *Jakby u mnie irytuje mnie to, że ona się wstydzi tego, czego uczy, czyli WDŻ-u.*

K1PGZ: *Ta nauczycielka, ona była też psychologiem u nas, i ona pewnie się wstydziła powiedzieć takie słowa – prezerwatywa czy coś takiego, ona po prostu*

*zakrywała twarz. Naprawdę to mówiła do nas przez rękę. Ona chyba była jakaś niezrównoważona chyba też, także to, no strasznie to szło.*

*K1GPN: Nie mam z tym problemu, żeby to mówić, ale nasza nauczycielka miała.*

*M1GPN: To jest w sumie najgorsze, jak nauczyciel wstydy się mówić o takich rzeczach, ucząc WDŻ-u.*

Uczestnicy/czki fokusów mieli zróżnicowane opinie na temat znaczenia płci osób prowadzących zajęcia z WDŻ. Przy czym warto nadmienić, że w badanych szkołach tylko w jednym przypadku przedmiot ten prowadził mężczyzna:

*M5PGZ: Płeć tutaj chyba nie jest istotna, tylko sposób prowadzenia.*

*K6GW: Szczerze mówiąc to ja miałam z kobietami bardziej do czynienia na WDŻ. A z facetami nigdy nie miałam, nie mogę tego stwierdzić, kto lepiej.*

Niektóre badane osoby wyraziły przekonanie, że zajęcia dla dziewcząt powinny prowadzić kobiety, a dla chłopców mężczyźni. Płeć osoby prowadzącej okazała się szczególnie ważna dla chłopców:

*K4GW: Uważam, że dla dziewczyn powinna być kobieta, a dla chłopaków mężczyzna.*

*K5GW: Chłopcy powinni mieć pana, bo on wie, co się z ich ciałami dzieje.*

*M3GW: A ta poprzednia pani, ta nudząca o mężczyznach miała inne zdanie, tym bardziej o młodych mężczyznach. Kobiecej grupie potrafiła wszystko przekazać, bo jest sama kobietą, a u nas nie wiedziała, co robić. Nie potrafiła nam młodym mężczyznom przekazać swojej wiedzy. Nudziła nas powoli...*

Z wypowiedzi uczestników/czek badań wynika, że wiek nauczycieli nie miał dla nich znaczenia, ważniejsza była jakość relacji z uczniami i uczennicami:

*M3GW: Wiek nauczyciela nie jest ważny, bardziej sam charakter. Czy normalnie z nami rozmawia, czy potrafi nas zaciekawić sobą. Żeby nie stał przy tablicy i pisał i bla, bla, bla... Musi być pozytywna bardzo.*

Odczuwanie nudy przez uczniów i uczennice podczas zajęć WDŻ najmocniej determinowane było sposobem, w jaki nauczyciel prowadził lekcję:

*K6PGW: Irytuje mnie chyba to, że non stop prowadzi tak samo lekcje i że po prostu te lekcje są nudne*

*M1GW: Ja, szczerze, to na chwilę obecną w mojej szkole to sam w sumie bym mógł się wypisać, no bo nauczyciel chyba nie potrafi klasy opanować, to jest taka lekcja, bo lekcja, ale tak słabo ona przebiega, więc raczej bym nie zachęcał.*

## Sposób prowadzenia zajęć

Szczególnie dziewczęta zwracały uwagę, że forma prowadzenia zajęć była mało atrakcyjna, często podająca, co sprzyjało nudzie i monotonii. Respondenci i respondentki wiele razy mówili o nieaktualnych treściach i stosowaniu przestarzałych środków dydaktycznych.

*K2LPn: Tak, ja pamiętam właśnie, jeśli pytała pani o pierwsze skojarzenie, to ja tylko widzę starą kasetę VHS, stary telewizor zamknięty w szafie i to w liceum, gdzie zaplecze jest dosyć w porządku. I panią od biologii zazwyczaj, która włączała film i, tak jak Ola powiedziałaś, szła sobie usiąść na bok, coś tam robiła, a my albo oglądaliśmy film, co raczej się jednak nie zdarzało. Te filmy też były jakieś wysrane z palca.*

*K3GP: Puszczala nam kiedyś jakieś tam filmy o relacji między kobietą a mężczyzną. To było na podstawie jakichś czarno-białych filmów, gdzie dzieci w jakimś lasku mieszkaly. W pierwszej klasie gimnazjum puściła nam, jak jakaś starsza pani stała, szczerze to nie za bardzo się ją rozumiało. Miała obrazek, gdzie jest przedstawiona macica i pokazywała takim kijkiem na tej macicy.*

*K2LPn: Raczej stare. Przede wszystkim stare.*

*K3TPn: Tylko rozmawialiśmy, normalnie, tego typu, że pogadanka, a w gimnazjum, pamiętam, że jak właśnie było o miesiączce, to pani przyniosła też takie kalendarzyki i żeby sobie liczyć dni płodne i niepłodne i wtedy to była taka pomoc dydaktyczna.*

*M3PZ: U nas nudno... książki nam dają jakieś.*

*M8PZ: Takie stare, śmierdzące, czarno-białe.*

*K2LPn: U nas jeżeli były jakieś sceny w filmach, mimo że filmy zazwyczaj były dosyć śmieszne, tak jak na nasze spojrzenie, nie były jak już wcześniej mówiłam jakoś adekwatne... Zazwyczaj nawet nie chodziło o takie pokazanie wprost, bo to powinno być pokazane wprost, czy jakieś ujęcia jeśli chodzi o stosunek, czy w ogóle. (...) No one są ja mam wrażenie, no nie wiem, jak to powiedzieć, mechaniczne, jakieś takie, nie wiem, nieadekwatne.*

*K6PGW: Irytuje mnie chyba to, że non stop prowadzi tak samo lekcje i że po prostu te lekcje są nudne.*

Dziewczęta z gimnazjum podczas rozmów spontanicznie dzieliły się konkretnymi propozycjami, jak uatrakcyjnić zajęcia WDŻ i zmienić sposób prowadzenia zajęć – poprzez rodzaj filmów, czy też formę pracy:

*K6GW: Ja bym zmieniła chyba, żeby te filmiki trwały trochę dłużej, niż trwają teraz. Kilka minut trwają, a żeby pani puściła dłuższy filmik. To są filmy z kasety. Bo jak się zaczyna inny temat o czymś, każdy jest znudzony i zaczynają rozmawiać, a jak jest filmik, to jest cisza.*

K7GW: (...) *Ja bym zmieniła też trochę – bym przedłużyła i potem bym jeszcze dodała jakieś dodatkowe zadania, bo tak każdy się nudzi, obejrzy tam parę minut tego filmiku i potem zaczynają gadać.*

K7GW: (...) *U mnie jest lepiej, jak są osobno zajęcia, bo wtedy dziewczyny się bardziej zajmują i pracujemy grupowo, a jak jesteśmy razem, chłopcy zaczynają tak, nie wiem, rzucać się czymś na lekcji albo, nie wiem, śmiać się z czegoś.*

### **Emocje i atmosfera panująca na zajęciach wychowania do życia w rodzinie**

Wypowiedzi uczennic i uczniów szkół podstawowych dotyczące lekcji WDŻ były bardzo spolaryzowane. Chłopcy i dziewczęta podzielili się na tych, które i którzy zapamiętali zajęcia przez pryzmat pozytywnych emocji, ciekawych tematów i zabawnych sytuacji:

M5PZ: *Znaczą, taka ciekawość. Trochę stres i mieszanka śmiechu oraz na tych dla których WDŻ to była mieszanka nudy i wstydu:*

M3PP: *Dobra, tylko chcę powiedzieć, że tak nudnawo... Tylko, że pani jest trochę sroga, jak ktoś gada, bo naprawdę jest dość nudno.*

M3PP: *Ogólnie to jest tak: my sobie siedzimy, udajemy, że słuchamy, odpowiadamy na pytania, a ogólnie się nudzimy.*

K3PW (...) *I większość się wstydzi, jak są takie tematy.*

W przypadku uczennic i uczniów gimnazjum, dzięki bardziej refleksyjnym wypowiedziom uwidocznił się związek pomiędzy poziomem otwartości osób prowadzących WDŻ na tematykę dotyczącą aktualnych problemów młodzieży oraz aktywne formy prowadzenia zajęć a pozytywnymi emocjami dziewcząt i chłopców:

K1GW: *Poważne podejście do seksu. (...) Było poważnie, ale poważnie przez to, że to wszystkich ciekawiło, bo to jest coś, co dotyczy rzeczywistości nas, a nie jest tak po prostu, jakby to się nam rzeczywistość przyda w życiu. A nie, tak jak niektóre przedmioty, po prostu są.*

M3GW: *Zależy, jaki temat oczywiście. Jeśli ciekawy, to czuję zaciekawienie, ale jeśli słyszę jakiś temat drugi, trzeci raz, to czuję znudzenie, złość.*

K2GP: *No właśnie takie 45 minut, że sobie posłuchasz, tak porozmawiasz o czymś ciekawym. (...) Bez sprawdzianu, bez ocen. Od dyskusowania może boleć mnie gardło.*

Najbardziej krytyczna w ocenach zajęć z WDŻ okazała się młodzież ponadgimnazjalna:

M3PGZ: *Przychodzi się tylko po to, żeby być. Prześpi sobie pół lekcji.*

K1PGW: *Rozczarowanie z powodu tego, że mam wrażenie, że niesamowite, ale to są lekcje, które są w stanie przekazać mi mniej, niż ja wiem. Będąc na tych zajęciach, mam wrażenie, że się cofam.*

K2PGP: *Ja myślę, że to była kwestia otwartości ludzi jako klasy, chociaż to dałoby się osiągnąć, gdyby nie prowadzący... No, może ja mam takie bardzo krytyczne spojrzenie (...) ze względu na to, że u mnie to tak akurat wygląda, beznadziejnie...*

Badane dziewczęta – w większości gimnazjalistki – zwracały uwagę, że chłopcy na zajęciach WDŻ często się śmieją. Interpretowały tego typu zachowania w różny sposób: jako sygnał braku zainteresowania, chęć przeszkodzenia, reakcję na pojawiające się tematy, lub efekt luźnej atmosfery:

K3GP: *U mnie to jest jednak pogrom. Jak padnie słowo seks, to od razu o Boże ha ha ha ha.*

K3GP: *Albo pani powie, że dziewczyna z chłopakiem, że jakaś sytuacja była, porozmawiajmy o tym, no to chłopcy od razu: no dziewczyny ha ha ha ha ha. A dziewczyny tylko tak na nich patrzą i nie wiedzą o co chodzi. A jak oni zaczynają się śmiać, a mamy jednego chłopca, który ma strasznie zaraźliwy śmiech, to zaczyna się też nauczycielka śmiać. I wychodzi na to, że nauczycielka i chłopcy się śmieją.*

K3GW (...) *Nie ma takiego dużego zainteresowania tym przedmiotem i po prostu się śmieją na każdej lekcji.*

K1GW (...) *Dla nich jakby to są tematy bardzo obce, to jednak to jest takie śmieszne, czy coś.*

K1PP: *To zależy od tematu. I tego, jak pani to przedstawia. To zależy, czy się dużo chłopaki śmieją, bo oni na tych wspólnych zajęciach to się cały czas śmiali.*

K2PW: *Akurat tego wstydzę się powiedzieć. U nas wybuchliśmy śmiechem ostatnio, jak pani nam powiedziała, że puści nam, znaczy, jak wygląda to, że dziewczyna z mężczyzną idzie spać.*

K7GW: (...) *U mnie jest lepiej, jak są osobno zajęcia, bo wtedy dziewczyny się bardziej zajmują i pracujemy grupowo, a jak jesteśmy razem, chłopcy zaczynają tak, nie wiem, rzucać się czymś na lekcji albo, nie wiem, śmiać się z czegoś. (...) Ja wolę dlatego mieć osobno, bo wtedy bardziej się zajmujemy i jest ciszej.*

K6GW: *Śmiech, to beka jest dla niektórych, zaciekawienie, pytania, no i taka rozmowa, taka dyskusja. Z tego co mi się wydaje, to pani tak dojrzałe to mówi do nas, a inna na przykład dziewczyna albo chłopaki się z tego śmieją. Nie wiem co jest w tym takiego śmiesznego.*

M3GPN: *Bo oni wszyscy albo się śmiali albo nie uważali na lekcji WDŻ.*

K1GPN: *No bo nasi chłopcy się śmieją albo głupio komentują.*

M5PGZ: *Często jest bardzo dużo jakichś śmiechów, ludzie sobie jaja robią.*

Część respondentów i respondentek postrzegają śmiech oraz inne zachowania kolegów jako sygnalizatory zażenowania i wstydu oraz przejaw niedojrzałości:

*K2GPN: U mnie było tak, że jak mieliśmy wspólną lekcję, to chyba tylko o przyjaźni, jak nam się pani kazała łąpać za ręce, to wzbudziło jakieś emocje. Bo naprawdę, chłopcy u nas nie że są niedojrzali, oni po prostu się wstydzą takich tematów przy nas. Zaczęli się śmiać, że ha ha, wcale nie rozmawiamy o tym. Ale jak mieliśmy podzielone lekcje, to u nas chyba nic takiego nie było. Pani ciągnęła takie tematy, zmieniała i przeskakiwała. Z tego co wiem, u chłopców, bo się tym strasznie w cudzysłowie podniecali, że fajny temat i w ogóle, to gadali o owłosieniu ciała.*

*K3GW: (...) Bo niektórzy nie są na tyle dojrzały, żeby, jakby do tego się zabrać i nie traktują tego za bardzo poważnie i tak naprawdę się śmieją z każdej wypowiedzi po prostu.*

*K3PZ: Chłopaki. Jest taka grupa chłopaków, którzy często zadają głupie pytania i wszyscy się wyśmiewają, ale nie tak wrednie, tylko tak normalnie. Niektórzy to tacy spięci, tacy skryci.*

*M1GP: (...) Czterech chłopaków, którzy są lekko niedojrzali, którzy się śmiali całą lekcję.*

### **Niespełnione oczekiwania uczniów i uczennic**

Uczniowie i uczennice często wypowiadali się o lekcjach WDŻ w sposób wskazujący, jak bardzo ten przedmiot nie spełnił ich oczekiwań:

*K5PGW: A śmiesz mnie trochę to, że ona powiedziała, że będzie tyle lekcji, będzie się tyle działa. A kończąc to liceum, nic się nie działa tak naprawdę*

*K3GZ: Spisaliśmy pytania i do tej pory się niczego nie dowiedzieliśmy.*

*K2PP: No bo to tak jest, że wciąż mówią na WDŻ u nas o tej rodzinie i obowiązkach, a nie o tym co jest tematem WDŻ i że pani pisze na tablicy, takie obowiązki co każdy w rodzinie ma do kogo. I to wcale nie jest ciekawe, no bo, po co to o tym. I każdy czeka, aż coś będzie fajnego, a nie o tych obowiązkach.*

Objetnice bez pokrycia wywołały u uczniów i uczennic frustrację, rozczarowanie i zawiedzenie:

*M5PGZ: W sumie pierwsze wrażenie, jak usłyszałem słowo, to (...) myślałem, że czuję jakieś takie zaciekawienie, wewnętrzne jakieś konwulsje, jednak, no, tematy takie, jak tu chłopaki mówili. Takie zawiedzenie. No, zawiedzenie.*

*KMPGZ: Zawiedzenie, obojętność, zawiedzenie przede wszystkim.*

*K1PGW: Rozczarowanie z powodu tego, że mam wrażenie, że niesamowite, że to są lekcje, które są w stanie przekazać mi więcej niż ja wiem. Będąc na takich zajęciach, mam wrażenie, że się cofam.*



M6PGZ: *Na WDŻ-cie nie było stricte takich życiowych tematów.*

M1PGZ: *Na początku było zainteresowanie, tak oczywiście, ale jak już któryś raz jest ten sam temat powtarzany, na przykład, głupia sprawa, typu budowy penisa i tak dalej. Mieliśmy to na biologii, na WDŻ-ecie, później znowu i to jest tak wałkowane, w kółko to samo. Mówi się te same rzeczy, po pierwszym roku WDŻ-u jest już wszystko omówione, a trzeba mieć to drugi rok, trzeci i trochę staje się to bezcelowe.*

K2PPn: *Przed pierwszymi zajęciami w piątej klasie, to każdy był ciekawy i potem jak było o tych tematach, co je wszyscy znają, jak obowiązki, przyjaźń i rodzina, to my czekaliśmy, aż będzie coś innego bardziej związanego z WDŻ. A tu nic nie było.*

## Podsumowanie

Obraz zajęć WDŻ, stanowiący główny temat badań, który wyłonił się z wypowiedzi uczniów i uczennic był zróżnicowany. Zajęcia wzbudzały u badanych skrajne emocje – od zaciekawienia, zaangażowania i rozluźnienia, po znudzenie, obojętność, zażenowanie, wstyd, a nawet złość. Różnice te związane były z etapem kształcenia, na którym realizowany był przedmiot, ale przede wszystkim postrzeganie WDŻ zależało w dużej mierze od zaangażowania, kompetencji i sposobu prowadzenia tych zajęć przez poszczególnych nauczycieli oraz nauczycielki, a także organizacji realizacji tego przedmiotu przez konkretne szkoły. Lektura wypowiedzi młodych ludzi wskazuje, że nuda była jednym z najczęściej pojawiających się doświadczeń.

Widocznym skutkiem odczuwanej nudy na zajęciach był szereg takich zachowań uczniów i uczennic, jak: korzystanie z telefonów komórkowych, śmiech, rysowanie, odrabianie zadań domowych z innych przedmiotów, czytanie książek, jedzenie, picie, różnego typu interakcje z rówieśnikami, czy nawet spanie w trakcie lekcji. Przy czym śmiech – jako jedna z częstszych reakcji wymienianych przez uczestników /czki badań – z jednej strony był odczytywany jako reakcja na nudę, z drugiej jednak strony – interpretowany głównie przez dziewczęta – jako brak dojrzałości chłopców do poruszanej tematyki.

Według wypowiedzi osób badanych, WDŻ jako przedmiot ma niski status wśród kadry szkolnej, o czym świadczy sposób organizacji tych zajęć. Uczniowie i uczennice zauważają: brak regularności w jego prowadzeniu, wykorzystywanie zastępstw do jego realizacji, a w niektórych przypadkach zwalnianie z lekcji, co sprzyja traktowaniu go jako przedmiotu drugiej kategorii. Do postrzegania WDŻ inaczej niż pozostałych zajęć szkolnych przyczynia się również jego nieobowiązkowość, z czym związany jest mniej formalny charakter lekcji i brak oceniania. Fakt braku podręczników, czy nieużywania

ich przez nauczycieli, powoduje z jednej strony, że są to lekcje mniej tradycyjne, bardziej nietypowe, wzbudzające zaciekawienie, z drugiej – jako mniej wartościowe, nie tak istotne, niewarte zapisywania. Z zagadnieniem mniej sformalizowanej organizacji zajęć wiąże się, wspomniana również wcześniej, kwestia chaosu podczas lekcji, co owocuje brakiem zainteresowania uczniów realizowanymi treściami. Trudno w takiej atmosferze nie tylko skupić się, ale również wychwycić interesujące treści, a dodatkowo się w nie zaangażować.

Większość badanych uczniów i uczennic deklaruje, że nie miała możliwości wpływania na treści realizowane na zajęciach WDŹ ani na sposób ich prowadzenia; o nich decyduje przede wszystkim nauczyciel. Część respondentów miało możliwość zgłaszania własnych propozycji, ale jak się okazało w ciągu roku szkolnego, nie były brane pod uwagę, co oznacza, że nawet nauczyciele proszący młodzież o podanie postulatów odnośnie tego, o czym będzie mowa na zajęciach, nie w pełni respektują prośby młodzieży.

Kilka osób zauważyło, że proponowanie tematów zajęć na WDŹ, szczególnie związanych z seksualnością, jest trudne i może być krępujące. Uczniowie i uczennice dostrzegają również, że część ich rówieśników nie jest zainteresowana zarówno samymi zajęciami z WDŹ, jak i decydowaniem o treściach na nich realizowanych.

Badani uczniowie i uczennice dostrzegają powtarzalność treści realizowanych na zajęciach WDŹ na kolejnych poziomach edukacji, jak również powielanie materiału z zakresu innych przedmiotów, w szczególności przyrody, czy na wyższych etapach biologii. Powielanie materiału było wskazywane przez badanych jako czynnik zwiększający poczucie nudy. Uczniowie i uczennice dostrzegali negatywne konsekwencje tego, że nauczyciele WDŹ uczyli ich także innych przedmiotów i zdarzało się, że wykorzystywali czas zajęć na realizację programu: między innymi przyrody albo historii.

Sądząc z wypowiedzi uczniów i uczennic, większość przekazywanej im wiedzy na zajęciach WDŹ jest z ich perspektywy mało przydatna, przez co uczestnictwo w tych zajęciach niektórzy postrzegają jako marnowanie czasu.

Sposób, w jaki respondenci i respondentki postrzegają nauczyciela prowadzącego lekcje WDŹ ma znaczenie w odczuwaniu nudy podczas tych zajęć. W swoich wypowiedziach badani wskazywali głównie na brak przygotowania nauczyciela do prowadzenia tych zajęć. Uczniowie i uczennice dostrzegają u nauczycieli uczących WDŹ problemy, a wręcz zakłopotanie w przekazywaniu treści związanych z seksualnością. Ujawniają w swoich wypowiedziach, że nauczyciele uciekają od takich tematów, skupiając się na rodzinie, przyjaźni, czy biologii.

Uczniowie i uczennice mieli zróżnicowane opinie na temat znaczenia płci nauczyciela WDŹ. Dla jednych była ona obojętna, niektórzy jednak uważali,

że dziewczęta powinny być uczone przez kobietę, a chłopcy przez mężczyznę, ponieważ lepiej rozumieją swoje potrzeby.

W wypowiedziach podkreślali, że największe znaczenie ma jakość nawiązywanych z nauczycielem relacji i sposób prowadzenia przez niego zajęć.

Respondenci i respondentki zwracali również uwagę na ograniczony zestaw metod i środków dydaktycznych stosowany przez nauczycieli WDŻ. Podkreślali, że nauczyciele często korzystają z filmów, które są przestarzałe, nieprzystające do realiów życia młodych ludzi lub nie na temat. Przedmiot WDŻ w wypowiedziach badanych był bardziej pozytywnie postrzegany, kiedy nauczyciele podczas jego realizacji stosowali aktywne metody pracy, co niestety było rzadkością.

Biorąc pod uwagę problematykę zajęć WDŻ, to niewielu uczniów potrafiło podać przykłady zajęć, które byłyby dla nich szczególnie interesujące, wzbudziły dyskusje, wywołały spory, czy też zmieniły ich poglądy. Bardzo rzadko porusza się w nich tematy związane z codziennym życiem młodzieży, z tym co dzieje się w szkole, w czasie wolnym, z tym co jest dla nich trudne, związane z procesem dojrzewania.

Badani postrzegają WDŻ inaczej niż pozostałe zajęcia szkolne ze względu na luźniejszą atmosferę, praktyczny wymiar wiedzy i status nieobowiązkowości, a co za tym idzie – mniej formalny charakter lekcji, na których nie obowiązują oceny i można nauczycielowi zadawać pytania. Bez względu na wiek badanych, bardziej aktywne i zaangażowane w zajęcia są zazwyczaj dziewczęta, a znacznie krytyczni, prowokacyjni w swoich zachowaniach wobec nauczycieli są chłopcy.

Uczniowie i uczennice podkreślali w swoich wypowiedziach, że zarówno zakres materiału, jak i sposób prowadzenia zajęć z WDŻ nie spełnił ich oczekiwań. Natomiast obietnice, które nie zostały w żadnym stopniu zrealizowane wywoływały u badanych frustrację i zawiedzenie. I właśnie owa monotonia, nieadekwatność treści, czy właśnie taki a nie inny sposób prowadzenia zajęć sprzyja u uczestniczących odczuciu nudy.

## Wnioski i dyskusja

Doświadczenie nudy rodzi się na styku sytuacji a tym, jak ją postrzega, interpretuje i przeżywa dana osoba. Odnosząc się do współczesnych badań i ujęć teoretycznych, nuda to kombinacja kumulatywnie nakładających się czynników wewnętrznych, jak i zewnętrznych<sup>27</sup>. W przypadku nudy szkolnej mamy do czynienia z subiektywnie odczuwanym stanem relatywnie niskiego

<sup>27</sup> G.L. Macklem, *Boredom in the Classroom*, s. 2.

pobudzenia oraz słabej satysfakcji, związanymi z nieadekwatnie w stosunku do potrzeb i oczekiwań uczniów i uczennic stymulującym środowiskiem uczenia się. Zgodnie z klasyfikacją Vodanovicha<sup>28</sup>, nuda szkolna ma charakter głównie reaktancyjny i poszukujący, co potwierdzają przeprowadzone przez nas badania. Uczniowie i uczennice podczas lekcji WDŻ aktywnie poszukiwali alternatywnych źródeł stymulacji, co przejawiało się w takich zachowaniach, jak: korzystanie z telefonów komórkowych, rozmowy, śmiech, czy inne interakcje z rówieśnikami, odrabianie zdań domowych. Minimalizowanie doświadczenia nudy przybierało również charakter biernego i aktywnego oporu, na przykład rzucanie się przedmiotami, udawanie snu, wyrażanie krytycznych opinii na temat nauczyciela, tematów lub materiałów dydaktycznych.

Wyniki badań własnych ukazują, że nuda na lekcjach WDŻ jest czymś więcej niż brakiem zainteresowania. Stanowi istotny sygnalizator wielu różnych problemów i dysfunkcji związanych z procesem nauczania i uczenia się. Z rozmów z uczennicami i uczniami wynika, że największymi problemami generującymi nudę w ich percepcji są:

- 1) zła organizacja zajęć i niski status tych zajęć;
- 2) nisko oceniany dobór treści realizowanych podczas lekcji WDŻ oraz ich przydatność;
- 3) ograniczony zakres współdecydowania uczniów i uczennic o realizowanych treściach oraz sposobie prowadzenia zajęć;
- 4) nieadekwatny do potrzeb i oczekiwań młodych ludzi dobór form, metod oraz środków dydaktycznych do prowadzenia tych zajęć;
- 5) nisko oceniany przez uczniów i uczennice poziom kompetencji nauczycieli do prowadzenia zajęć WDŻ;
- 6) atmosfera niesprzyjająca podejmowaniu problematyki z dziedziny WDŻ.

Na skutek generowania się wyżej wymienionych trudności młodzi ludzie mieli nie tylko poczucie marnowania czasu i nudy, ale przede wszystkim doświadczali frustracji rozczarowania i zawiedzenia, wynikającego z niespełnionych oczekiwań i niezaspokojonych wielu rozwojowych potrzeb.

Nuda sytuacyjna związana ze szkołą oraz towarzyszący jej śmiech nie jest zaskakującym zjawiskiem<sup>29</sup>, jednak dziwi fakt, iż mimo powszechności ich doświadczania na zajęciach WDŻ nie jest ona analizowana, jako istotny generowany przez dorosłych problem ograniczający efektywność nauczania w tym ważnym dla rozwoju każdego człowieka obszarze. Mimo że WDŻ ma

<sup>28</sup> S.J. Vodanovich, J.D. Watt, *Self-Report Measures of Boredom. An Updated Review of the Literature*, *The Journal of Psychology*, 2016, 150(2), s. 196-228.

<sup>29</sup> M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika*; K. Motyl, *O szkole*, s. 141-165.

potencjał by stać się przedmiotem, który mógłby być realizowany inaczej niż pozostałe zajęcia szkolne oraz stanowić ważną przestrzeń dyskusji – w rezultacie zaniechań i braku kompetencji nauczycielek i nauczycieli – jest nudny, nieciekawym, wzbudza niechęć i szyderczy śmiech młodych. Niestety, nie jest postrzegany przez uczniów i uczennice jako wychodzący naprzeciw ich oczekiwaniom, zainteresowaniom i potrzebom. Jak wskazują wyniki naszych badań, WDŻ jest kolejną niewykorzystaną szansą rozwojową w edukacji dzieci i młodzieży w polskiej szkole.

## BIBLIOGRAFIA

- Belton T., Priyadharshini E., *Boredom and schooling: a crossdisciplinary exploration*, Cambridge Journal of Education, 2007, 37(4).
- Bernstein H., *Boredom and the Ready-made Life*, Social Research, 1975, 42(3).
- Chruszczewski M.H., *Psychologiczne koncepcje nudy*, Ruch Pedagogiczny, 2015, 86(2).
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Fahlman S.A., *Development and validation of the Multidimensional State Boredom Scale*, 2009 (Doctoral dissertation, York University, Ottawa, Canada). Available from ProQuest Dissertations and Thesis. Retrieved from <http://www.todmanpsychology.org/> [dostęp: 03.09.2018].
- Finkielstein M., *Nuda w środowisku uniwersyteckim*, Edukacja, 2017, 1(140).
- Gayle L. Macklem, *Boredom in the Classroom Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in Learning*, Springer, Switzerland 2015.
- Goetz T., Frenzel A.C., Hall N.C., Nett U., Pekrun R., Lipnevich A., *Types of Boredom: an Experience Sampling Approach*, Motivation and Emotion, 2014, 38(3).
- Grunseit & Kippax, *Wpływ edukacji seksualnej na zachowanie seksualne młodzieży*, WHO/GPA, Genewa 1993.
- Grzegorzewska I., *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*, Terazniejszość – Człowiek – Edukacja, 2012, 1(57).
- Izdebski Z., *Ryzykowna dekada. Seksualność Polaków w dobie HIV/AIDS. Studium porównawcze 1997-2005*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2006.
- Korzeniecka-Bondar A., *Lepsze to niż zamulanie w domu? Krótka rzecz o wywiczeniu ucznia w kulturze pozoru*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Komorowska-Pudło M., *Seksualność młodzieży przełomu XX i XXI wieku*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Lew-Starowicz Z., Szczerba K., *Nowoczesne wychowanie seksualne*, Polska Oficyna Wydawnicza BGW, Warszawa 1995.
- Macklem G.L., *Boredom in the Classroom. Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in Learning*, Springer, Switzerland 2015.
- Motyl K., *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, Podstawy Edukacji, 2014, 7.
- Neu J., *Boring from within. Endogenous versus Reactive Boredom*, [w:] *Emotions and Psychopathology. Theory and Research*, red. W.F. Flack, J.D. Laird, Oxford University Press, Oxford 1998.

- Pekrun R., *The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice*, *Educational Psychology Review*, 2006, 18(4).
- Pekrun R., Goetz T., Daniels L.M., Stupnisky R.H., Perry R.P., *Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion*, *Journal of Educational Psychology*, 2010, 102(3).
- Raport Grupy Edukatorów Seksualnych PONTON, *Sprawdzian (z) WDŻ, czyli jak wygląda edukacja seksualna w polskich szkołach?* Warszawa 2014.
- Raport IBE, *Opinie i oczekiwania młodych dorosłych (osiemnastolatków) oraz rodziców dzieci w wieku szkolnym wobec edukacji dotyczącej rozwoju psychoseksualnego i seksualności*, IBE, Warszawa 2015.
- Szmidt K.J., *Nuda jako problem pedagogiczny*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2013, 3(63).
- Todman M., *Boredom and Psychotic Disorders*, *Cognitive and Motivational Issues*, *Psychiatry*, 2003, 66(2).
- Vodanovich S.J., *Psychometric Measures of Boredom. A Review of the Literature*, *Journal of Psychology*, 2003, 137(6).
- Vodanovich S.J., Watt J.D., *Self-Report Measures of Boredom. An Updated Review of the Literature*, *The Journal of Psychology*, 2016, 150(2).
- Wysocka E., Tomiczek K., *Szkola jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2014, 1.
- Zielonka-Jenek M., Chodecka A., *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.