

Justyna Ratkowska-Pasikowska

# EKSPRESJA SEKSUALNA MAŁEGO DZIECKA

Norma kliniczna a przekonania  
rodziców i nauczycieli

---

**WCZESNA EDUKACJA**



# **EKSPRESJA SEKSUALNA MAŁEGO DZIECKA**

Norma kliniczna a przekonania  
rodziców i nauczycieli



WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO

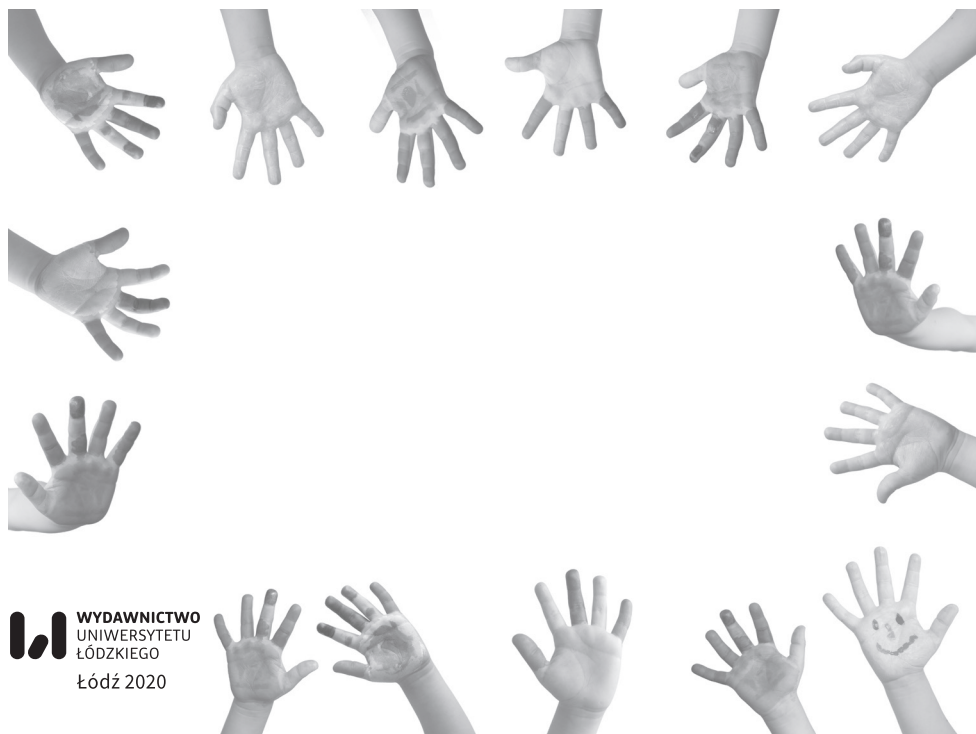
Justyna Ratkowska-Pasikowska

# EKSPRESJA SEKSUALNA MAŁEGO DZIECKA

Norma kliniczna a przekonania  
rodziców i nauczycieli

---

**WCZESNA EDUKACJA**



**WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU  
ŁÓDZKIEGO**  
Łódź 2020

Justyna Ratkowska-Pasikowska – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu  
Pracownia Pedagogiki Specjalnej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

*Krzysztof Rubacha*

REDAKTOR INICJUJĄCY

*Urszula Dzieciatkowska*

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

*Piotr Pietrych*

SKŁAD I ŁAMANIE

*Munda – Maciej Torz*

KOREKTA TECHNICZNA

*Leonora Gralka*

PROJEKT OKŁADKI

*krzysztof de mianiuk*

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/deyangeorgiev2

© Copyright by Justyna Ratkowska-Pasikowska, Łódź 2020

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons

Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.09619.19.0.M

Ark. wyd. 4,3; ark. druk. 5,125

ISBN 978-83-8142-950-4

e-ISBN 978-83-8142-951-1

<https://doi.org/10.18778/8142-950-4>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

[www.wydawnictwo.uni.lodz.pl](http://www.wydawnictwo.uni.lodz.pl)

e-mail: [ksiegarnia@uni.lodz.pl](mailto:ksiegarnia@uni.lodz.pl)

tel. (42) 665 58 63

# Spis treści

|                                                                                                                                      |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Wprowadzenie .....                                                                                                                   | 7         |
| <b>1. Seksualność małego dziecka .....</b>                                                                                           | <b>9</b>  |
| 1.1. Kategoria normy w zakresie zachowań seksualnych dzieci .....                                                                    | 11        |
| 1.2. Typologia zachowań seksualnych małego dziecka .....                                                                             | 16        |
| 1.3. Przekonania na temat seksualności małego dziecka .....                                                                          | 20        |
| <b>2. Rodzice i nauczyciele w procesie rozwoju i edukacji seksualnej małego dziecka .....</b>                                        | <b>25</b> |
| 2.1. Rodzina w procesie rozwoju seksualnego dziecka .....                                                                            | 25        |
| 2.2. Przygotowanie nauczycieli .....                                                                                                 | 28        |
| 2.3. Współpraca rodziców i nauczycieli w zakresie wychowania i edukacji dziecka .....                                                | 32        |
| <b>3. Postawy rodziców i nauczycieli wobec zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym .....</b>                               | <b>35</b> |
| 3.1. Teoretyczny model relacji między zmiennymi .....                                                                                | 36        |
| 3.2. Narzędzia badawcze .....                                                                                                        | 39        |
| 3.2.1. Kwestionariusz przekonań na temat zachowań seksualnych dziecka przedszkolnego (KPZSDP) .....                                  | 39        |
| 3.2.2. Kwestionariusz afektywnego i behawioralnego ustosunkowania wobec zachowań seksualnych dziecka przedszkolnego (KABUZSDP) ..... | 44        |
| 3.2.3. Inwentarz do oceny Płci Psychologicznej (IPP) według A. Kuczyńskiej .....                                                     | 48        |
| 3.3. Charakterystyka badanej grupy .....                                                                                             | 49        |
| 3.4. Przebieg i organizacja badań .....                                                                                              | 54        |
| 3.5. Wyniki .....                                                                                                                    | 54        |

---

|                                                                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Podsumowanie .....                                                                                                               | 63 |
| Bibliografia .....                                                                                                               | 69 |
| Spis tabel .....                                                                                                                 | 77 |
| Aneks .....                                                                                                                      | 79 |
| Kwestionariusz przekonań na temat zachowań seksualnych dziecka<br>przedszkolnego (KPZSDP) .....                                  | 79 |
| Kwestionariusz afektywnego i behawioralnego ustosunkowania wobec<br>zachowań seksualnych dziecka przedszkolnego (KABUZSDP) ..... | 81 |

# Wprowadzenie

Seksualność człowieka od dawna budzi zainteresowanie badaczy (Beisert, 2006b; Izdebski, 1992; Kościańska, 2017; Kurzępa, 2007; Lew-Starowicz, Długołęcka, 2006; Obuchowska, Jaczewski, 2002). Nie zmienia to jednak faktu, że stanowi ona obszar tabuizowany, szczególnie jeśli dotyczy seksualności dziecka. Seksualność dziecka, z uwagi na jej ekspresję, może stanowić i często stanowi kłopotliwe zagadnienie dla rodziców i nauczycieli na całym świecie (Larsson, Svedin, 2001). Dlatego tak ważne wydaje się, by dorosłych (rodziców i nauczycieli) wyposażyć we wszechstronną i rzetelną wiedzę dotyczącą życia seksualnego dziecka. Taka wiedza ma duże znaczenie w kształtowaniu racjonalnych reakcji wobec przejawów ekspresji seksualnej dziecka. Bez niej niezmiernie trudne staje się rozpoznanie, które z zachowań dziecka mieści się w granicach normy; jednocześnie utrwalac się mogą przekonania i wyobrażenia na temat seksualności dziecięcej oparte na stereotypach i domysłach (Brilleslijper-Kater, Baartman, 2000).

Przedmiotem prezentowanej czytelnikowi książki jest ekspresja seksualna małego dziecka. Zachowania seksualne dziecka szczególnie interesują mnie ze względu na ich, z jednej strony, kontekst rozwojowy, z drugiej – ze względu na restrykcyjność, której podlegają.

Książka składa się z trzech rozdziałów. Pierwszy dotyczy seksualności dziecka. W rozdziale tym poruszane są zagadnienia związane z kryteriami normy seksuologicznej dla dziecka w wieku przedszkolnym oraz typowymi zachowaniami seksualnymi dziecka w tym wieku, prezentowana jest też typologia takich zachowań oraz przekonania na temat seksualności małego dziecka. W rozdziale drugim opisana zostanie rola, jaką odgrywają rodzice i nauczyciele w procesie rozwoju i edukacji seksualnej małego dziecka. Rozdział trzeci zawiera analizę postaw rodziców i nauczycieli wobec zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym. Obserwacji poddano następujące zmienne, które mieściły się w głównym modelu badania: płeć, status, szczebel edukacji, płeć psychologiczna, atmosfera wokół seksualności w rodzinie generacyjnej, posiadanie dziecka oraz posiadanie dziecka w wieku przedszkolnym a także deklarowany udział

w warsztatach, szkoleniach poświęconych tematyce seksualnej. W części tej zaprezentowane są prace także nad budową: *Kwestionariusza przekonań na temat zachowań seksualnych dziecka przedszkolnego* (KPZSDP) oraz *Kwestionariusza afektywnego i behawioralnego ustosunkowania wobec zachowań seksualnych dziecka przedszkolnego* (KABUZSDP).

Przedstawiana monografia powstała na podstawie napisanej pod kierunkiem prof. Ewy Bilińskiej-Suchanek rozprawy doktorskiej zatytułowanej *Postawy rodziców i nauczycieli wobec zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym*, którą obroniłam w 2013 roku na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Dziękuję wszystkim osobom, które służyły mi pomocą podczas przygotowywania oraz realizacji badań. Osobno pragnę podziękować „Centrum Wisienka” Instytut Małego Dziecka, Fundacji „Dziecko w Centrum” w Poznaniu, Publicznej Szkole Podstawowej w Wysokiej, Szkole Podstawowej nr 5 w Bytowie, Miejskiemu Ośrodkowi Doskonalenia Nauczycieli w Opolu, Ośrodkowi Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku, oraz Społecznemu Towarzystwu Edukacji Przedszkolnej w Bydgoszczy. Serdeczne podziękowania kieruję także do studentki, pani Oktawii Olszewskiej, której pomoc w rozpowszechnianiu kwestionariusza okazała się nieoceniona.

# 1. Seksualność małego dziecka

Seksualność, szczególnie dziecięca, od zawsze wzbudzała skrajne emocje. Zaliczana zwykle była do tak zwanego mrocznego obszaru życia (Höjer, Kvarnström, 2009) i przez lata marginalizowana oraz identyfikowana z działaniami przeciwko naturze (Doussin-Dubreuil, 1825/2011). Oczywiście, byli i tacy, którzy twierdzili, że seksualność rodzi się już w dzieciństwie (Freud, 1905/2009; Moll, 1919; Neill, 1994), a wszelkie działania związane z jej negacją miałyby zły wpływ na kształtowanie się tożsamości osoby dorosłej. Jak podkreśla Z. Freud postrzeganie seksualności jako sfery rozwijającej się dopiero w okresie dorastania to „nie tylko zwykły błąd, lecz błąd brzemienny w konsekwencje” (Freud, 1905/2009, s. 67). W związku z tym kluczowe jest odpowiednie kształtowanie, wspieranie oraz akceptacja przez rodziców czy nauczycieli rozwoju seksualnego dziecka, bowiem, co trzeba wyraźnie zaznaczyć: dziecko jest istotą seksualną i jego rozwój obejmuje także sferę seksualności (Beisert, 2006a; Freud, 1905/2009; Moll, 1919; Obuchowska, Jaczewski, 2002)

Freud w 1887 roku odkrywa seksualizm dziecięcy i kompleks Edypa. W 1905 roku pojawia się jego dzieło *Studienausgabe, t. V: Sexualleben*, w nim *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* (Trzy rozprawy z teorii seksualnej), to właśnie w nim po raz pierwszy otwarcie sformułował pogląd, że dziecko jest istotą seksualną. Następnie w 1908 roku A. Moll opublikował książkę zatytułowaną w oryginale *Das Sexualleben des Kindes* (Życie seksualne dziecka). Książka ta współbrzmiała z tezami głoszonymi przez Freuda. Moll pisał: „wierzę, że postęp w naszej wiedzy na temat życia seksualnego dziecka pośrednio wzbogaci naszą wiedzę na temat życia seksualnego osoby dorosłej. Aby zrozumieć ludzką seksualność, należy uznać jej stopniowy rozwój i dlatego niezbędne jest zbadanie życia seksualnego dziecka” (1919, s. XII<sup>1</sup>). Jednocześnie mocno wybrzmiewała w jego pracy teza, że

---

<sup>1</sup> Cyt. za angielskim przekładem książki Molla *The Sexual Life of the Child* (1919), dostępnym na stronie internetowej: <http://www.gutenberg.org/files/28402/28402-h/28402-h.htm> (dostęp: 21.03.2020) – W niniejszej pracy wszystkie cytaty z publikacji anglojęzycznych, które nie mają polskiego przekładu, podaję we własnym tłumaczeniu.

„życie seksualne rozpoczyna się w dzieciństwie” (tamże, s. 51). Książka adresowana była do nauczycieli, pracowników socjalnych, lekarzy, oraz sędziów.

Zatem z jakiego powodu odmawia się dzieciom informacji na temat życia płciowego? (por. Freud, 1905/2009, s. 143). Odpowiedzi mogą być różne. Freud powodu restrykcji wobec seksualności dziecka szukał chociażby w lęku, że zainteresowanie seksualnością dziecka ze strony dorosłych może niepotrzebnie budzić w samym dziecku zainteresowanie tą sferą. Czy to znaczy, że dzieci nie przejawiają zainteresowań względem seksualności dopóty, dopóki dorośli nie zwróci im na nie uwagi? Czy zasadna jest wiara, że jeśli dorośli przemilczą temat, to dziecko nie dowie się o nim? A może po prostu dorośli uważają seksualność, jak pisał Freud, za podłą i odrażającą?

Tak w ogóle na moje wyczucie jednostkowe sprawy są zbyt skrywane. Postępujemy właściwie, utrzymując w czystości wyobraźnię dziecięcą, ale nie zachowamy czystości przez niewiedzę. Wydaje mi się raczej, że ukrywanie czegoś, co dotyczy chłopca i dziewczynki, tym bardziej przyczynia się do wzrostu podejrzeń na temat faktycznego stanu rzeczy. W takiej sytuacji człowiek z ciekawości tropi sprawy, które – gdyby bez wielkiego zachodu zostały rzeczowo wyłożone – nie wzbudziły wielkiego czy wręcz żadnego zainteresowania. Gdybyż jeszcze dało się utrzymać ów stan niewiedzy, mógłbym się z tym pogodzić, ale nie jest to możliwe; dziecko styka się z rówieśnikami, ma dostęp do książek, które skłaniają je do zastanowienia; i właśnie akurat owo czynienie z wszystkiego tajemnicy, dzięki czemu rodzice spodziewają się ukryć to, co i tak przeczuwane, wzmacnia tylko pragnienie, by wiedzieć więcej. Owo pragnienie zaspokajane tylko częściowo, tylko w skrytości, rozpala serce i zatruwa wyobraźnię, dziecko już grzeszy, a rodzice tkwią w mniemaniu, że jeszcze nie wie ono, co to grzech (Multa-tuli, za: Freud, 2009, s. 14).

Cytat trafnie zwraca uwagę na ciekawość dziecka i związaną z nią potrzebę zdobywania informacji o seksualności, trafnie też wskazuje, jak powinno wyglądać „właściwe” podejście do tej ciekawości. Jeśli wiedza dotycząca seksualności jest ukrywana przed dzieckiem, to w konsekwencji może prowadzić to do utrwalania przekonania, że seksualność jest czymś złym i nieestosownym, a podejmowanie zagadnień z nią związanych sprzyja seksualizacji dziecka<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Seksualizacja to termin często dzisiaj używany (i nadużywany), warto więc dookreślić, że oznacza „używanie seksualności w celu wywierania wpływu na ludzi, kontrolowania lub manipulowania ludźmi” (Hunter-Geboy, 2009, s. 65). Jeśli zatem zainteresowanie ciałem i seksualnością związane jest z naturalną fazą rozwoju dziecka, to termin „seksualizacja” się do takiej sytuacji nie odnosi. O seksualizacji dziecka można zasadnie mówić dopiero wtedy, gdy oddziaływanie bodźców stymulujących sferę seksualną dziecka wykracza poza granicę

Zagadnienie dziecięcej seksualności jest ważne dla wielu grup zawodowych: pedagogów, nauczycieli, psychologów, pracowników socjalnych itd. W praktyce okazuje się jednak, że przedstawiciele tych zawodów nie potrafią ocenić, jakie zachowania seksualne dzieci mieszczą się w normie, a jakie ją przekraczają, podczas gdy wiedza z tego zakresu jest niezbędna przy podejmowaniu jakichkolwiek działań związanych z tymi zachowaniami (Larsson, Svedin, 2001; Connolly, 2001).

Fundamentalną częścią składową działań edukacyjnych poruszających temat seksualności dziecka powinno być ograniczenie niepewności, uczenie umiejętności poprawnej analizy i interpretacji zachowań seksualnych dziecka oraz po prostu dostarczanie wiedzy dotyczącej jego psychoseksualnego rozwoju.

Ekspresja seksualna wieku dziecięcego jest ściśle związana z rozwojem poznawczym, emocjonalnym i intelektualnym (Hurlock, 1985). Niebagatelne znaczenie dla ujawniania się ekspresji seksualnej małego dziecka ma kontrola dorosłych (Beisert, 2006a). Dominuje u nich skłonność do represjonowania zachowań seksualnych małego dziecka (por. Beisert, 2006a). Kontrola dziecięcej seksualności ma, jak zauważa M. Foucault, „osiągnąć swój cel (tj. zmniejszyć zakres występowania potępianego zjawiska) poprzez równoczesne poszerzanie zakresu swojej [rodziców] władzy i objętego nią przedmiotu” (cyt. za: Bauman, 2008, s. 278).

Edukacja seksualna małego dziecka powinna przebiegać w atmosferze otwartości, bez tworzenia aury tajemnicy i tabu, powinna być włączona w zwykły codzienny proces wychowania. To znaczy, że z seksualności nie należy robić tematu specjalnego, który wymagałby niezwyklej oprawy. Należy natomiast przekazywać dziecku wiedzę stopniowo, adekwatnie do jego wieku i poziomu rozwojowego.

### 1.1. Kategoria normy w zakresie zachowań seksualnych dzieci<sup>3</sup>

W ostatnich dziesięcioleciach przeprowadzono wiele badań na temat zachowań seksualnych dzieci (Friedrich, Grambsch, Broughton, Kuiper, Beilke, 1991; Larsson, 2001). Powodem zainteresowania tą tematyką był między innymi niski poziom wiedzy na temat normatywnych zachowań seksualnych dziecka, a brak

---

wyznaczane poziomem jego rozwoju i rozwojowo określonymi potrzebami. Tak rozumiana seksualizacja ma charakter oddziaływań niepożądanych. Ważne jest też kulturowe uwarunkowanie seksualizacji, to znaczy to, co w jednej kulturze jest uznawany za seksualizację, w innej nie będzie tak postrzegane. Z tych względów nie można terminu „seksualizacja” odnosić do każdej sytuacji, w której uwaga dziecka zwraca się w stronę bodźców seksualnych cielesności własnej i innych.

<sup>3</sup> Część informacji podanych w tym fragmencie była już publikowana, zob. Ratkowska-Pasikowska, 2014b.

takiej wiedzy utrudnia odróżnienie problemowych i bezproblemowych zachowań seksualnych dziecka.

Pojęcie „normy” w aspekcie zachowań seksualnych może być różnie rozumiane. Dlatego wymagane jest wyjaśnienie terminów norma i normatywność, które w przypadku zagadnienia seksualności stanowią istotny element jego opisu. S. Araj (1997) za „normalne” uważa te zachowania seksualne, które pojawiają się w wyniku naturalnego procesu rozwoju człowieka. Pojęcie normatywny z kolei odnosi się bezpośrednio do norm obowiązujących w danym społeczeństwie, kulturze czy grupie. S. Lamb i M. Coakley (1993) oraz C. Mallants i K. Casteels (2008) odnoszą kategorię normy do ogółu populacji, i to ona określa, co normą jest, a co nią nie jest. W tym kontekście, według autorów mamy do czynienia z tak zwaną „statystyczną normalnością”. Niekiedy zachowania seksualne mogą być postrzegane jako nietypowe lub nawet mogą być nieakceptowane przez społeczeństwo, choć mieszczą się w granicach normy klinicznej. Dlatego nie istnieje granica bezwzględna, która określałaby, co normą jest, a co nią nie jest. To, co jest postrzegane jako „normalne” w perspektywie jednego pokolenia, może być uznane za dewiacyjne w następnym. Można doszukiwać się także powiązań pomiędzy „normalnością” a kulturą, a mianowicie, to, co jest postrzegane jako normalne w jednej kulturze, może być postrzegane jako dewiacyjne, dziwaczne w drugiej (Larsson, 1997; Mallants, Casteels, 2008; Rosenfeld, Wasserman, 1993).

Dla oceny zachowań seksualnych małego dziecka przy użyciu kategorii „normy” lub „patologii” istotne jest uwzględnienie normy klinicznej, która wyznacza granicę odchylenia od stanu zdrowia w kierunku patologii. Tak rozumiana norma ściśle zależy od przyjętej definicji zdrowia, a także normy rozwojowej, która z kolei stanowi empiryczne uogólnienie dotyczące cech jednostek z określonego przedziału wiekowego uznanych za prawidłowo rozwinięte w danej populacji. Wiąże się więc zasadniczo z normą w sensie statystycznym. Norma rozwojowa określa czas i kolejność pojawiania się określonych cech. Zachowanie seksualne mieszczące się w normie rozwojowej lub klinicznej nie musi zbiegać się z oczekiwaniami formułowanymi z punktu widzenia normy moralnej lub obyczajowej (Sokoluk, 2003).

Kiedy mamy zamiar wskazać, jakie zachowania eksplorowane przez dziecko mieszczą się w granicach normy, to powinniśmy wziąć pod uwagę zestaw zróżnicowanych kryteriów. M. B. Pecyna w pierwszej kolejności podkreśla, że istotnym kryterium jest wiek i płeć dziecka (Pecyna, 1998, s. 33–35). Z kolei inni autorzy (Beisert, 2006a; Cavanagh, Feldmeth, 1993) wskazują, że dzieci z natury są ciekawie własnego ciała, ponadto podejmują gry i zabawy z podtekstem seksualnym z innymi dziećmi. Trzeba brać pod uwagę to, że dzieci różnią się między sobą pod względem zainteresowania seksualnością i na przykład zachowania, które wydają się naśladować seksualność osób dorosłych – próby odgrywania stosunku seksualnego lub imitacja seksu z innym dzieckiem lub zabawkami – nie muszą być

oznaką, że dziecko jest ofiarą przemocy czy wykorzystywania seksualnego, choć oczywiście nie można też takiej możliwości wykluczyć. Dlatego tak ważne jest, by każde zachowanie seksualne odczytywać w kontekście kulturowym, społecznym, obyczajowym, sytuacyjnym. Zachowania seksualne eksplorowane przez dziecko nie są jego dominującą aktywnością i nie zakłócają dalszych etapów rozwojowych. Dzieci względem siebie nie odczuwają wstydu ani poczucia winy. To dorośli najczęściej nadają zachowaniom seksualnym małego dziecka wymiar negatywny. Zachowania dziecka powinny być wolne od przymusu, groźby i manipulacji. Warto podkreślić, że seksualności dzieci jest zwykle wesoła i spontaniczna (Cavanagh, Feldmeth, 1993). W poniższej tabeli znajduje się przykład oceny zabawy seksualnej w kontekście normy seksualnej i patologii.

Tabela 1. Ocena zabawy seksualnej

|                         | Norma rozwojowa                                   | Powód do niepokoju                                                                                                      |
|-------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Wiek dzieci             | podobny                                           | różnica powyżej 3 lat                                                                                                   |
| Zachowanie dzieci       | chichoczą, są zaciekawione                        | są agresywne, nerwowe, przestraszone, zamknięte w sobie                                                                 |
| Czynności               | rozebrane bawią się „w doktora” i „w pokazywanie” | penetracja palcami lub przedmiotami, imitacje stosunków oralnych, waginalnych, analnych, agresja fizyczna i upokarzanie |
| Po rozmowie z rodzicami | zmiana zachowania                                 | brak zmian                                                                                                              |

Źródło: Długolecka, 2006, s. 245.

G. Ryan (2000) podaje zasady rozróżniania zachowań normalnych od zachowań nienormalnych poprzez zastosowanie czterech reguł. Pierwsza z nich dotyczy określenia, jakiego typu zachowania seksualne eksplorowane są przez dziecko. Druga reguła odnosi się do tzw. „zgody”, co oznacza, że zachowana jest zasada dobrowolności kontaktów. Trzecia reguła mówi o równości, tj. na jakim poziomie rozwoju są dzieci uczestniczące w zabawie, a także jaki jest ich wiek (różnica nieprzekraczająca 3–5 lat). W czwartej regule badaczka koncentruje się na zachowaniach przemocowych, tj. uwzględnia ewentualną obecność manipulacji, agresji i przemocy.

G. Ryan (2000, za: Connolly, 2001) opracowała również przydatną listę zachowań seksualnych małego dziecka i dziecka w wieku szkolnym odróżniając te, które są rozwojowo oczekiwane od tych, które uważane są za problematyczne i wymagające interwencji dorosłych. Lista ta określa rodzaj koniecznej interwencji dorosłego.

Tabela 2. Zakres zachowań seksualnych u małych dzieci

| Zachowania normatywne, rozwojowo oczekiwane                                                                                                                                                                                                                             | Zachowania wymagające reakcji dorosłych                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Zachowania wymagające korekty ze strony dorosłych                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Zachowania problematyczne wymagające interwencji                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) rozmowy o tematyce seksualnej (pytania);<br>2) „pokaż mi swoje” – zabawa z rówieśnikami;<br>3) zabawa w lekarza;<br>4) okazjonalna masturbacja, bez penetracji;<br>5) całowanie i flirtowanie (miłości dziecięce);<br>6) wulgaryzmy i żarty z podtekstem seksualnym. | 1) zaabsorbowanie seksualnymi tematami (zwłaszcza związanymi z agresją);<br>2) ekspozowanie genitaliów przed innymi;<br>3) rozmowy pornograficzne;<br>4) seksualne rysunki (szczególnie, gdy mają one wpływ na innych);<br>5) seksualne insynuacje, które zawstydzają innych;<br>6) zaabsorbowanie masturbacją;<br>7) wzajemna masturbacja (ale interakcja ta wymaga oceny ze strony specjalisty);<br>8) symulowanie gry wstępnej z lalkami (ale to też wymaga oceny ze strony specjalisty);<br>9) pojedyncze przypadki podglądania (ale to też wymaga oceny ze strony specjalisty). | 1) rozmowy pornograficzne, gdzie różnica wieku jest znaczna;<br>2) dotykanie narządów płciowych bez zgody innych;<br>3) seksualne poniżanie innych, wywołuje strach i/lub zagrożenie;<br>4) wielokrotne lub przewlekłe podglądanie i ekspozowanie swojego ciała;<br>5) kompulsywne zachowania masturbacyjne;<br>6) masturbacja z penetracją pochwową lub analną;<br>7) symulowanie aktu seksualnego z lalkami, zwierzętami i innymi dziećmi. | 1) ustna, pochwowa lub analna, penetracja lalek, zwierząt, innych dzieci;<br>2) natrętne ekspozowanie genitaliów;<br>3) symulacja współżycia bez ubrania;<br>4) niewyjaśnione krwawienia z genitaliów. |

Źródło: Ryan, 2000 (za: Connolly, 2001, s. 19).

M. Beisert z kolei wymienia sześć kryteriów określających granice akceptacji zachowań seksualnych dzieci (Beisert, 2006a).

Zgodnie z pierwszym kryterium „zachowanie seksualne mieści się w normie, gdy nie utrudnia realizacji zadań rozwojowych charakterystycznych dla danego okresu” (tamże, s. 4). Oznacza to, że dana aktywność nie jest aktywnością dominującą. Kryterium drugie mówi o tym, że „zachowanie seksualne nie wykracza poza normę rozwojową, jeżeli mieści się w repertuarze zachowań seksualnych

przewidywanych dla danego wieku” (tamże). W świetle trzeciego kryterium „zachowanie seksualne mieści się w normie rozwojowej, jeśli zachodzi między osobami będącymi w zbliżonym wieku, tzn. różnica nie przekracza 5 lat” (tamże, s. 5). Warto jednak pamiętać, że kodeksy karne odrębnie określają dopuszczalne różnice wieku. Kryterium czwarte mówi, że „zachowanie seksualne mieści się w normie, jeśli jest dobrowolne, pozbawione agresji, przemocy i przymusu” (tamże). Kryterium piąte mówi „o nienaruszalności zdrowia w wyniku danego zachowania” (tamże), z kolei szóste, że „zachowanie seksualne mieści się w normie, jeśli nie wykracza w sposób rażący poza normy społeczne” (tamże, s. 6). Zauważyć należy jednak, że stosując to ostatnie kryterium trzeba uwzględniać granice określone przez normę obyczajową, kulturową, a także normę rozwojową. Jeśli zachowanie spełnia wszystkie wymienione kryteria, to uznane być może za mieszczące się w granicach normy seksuologicznej przewidzianej dla okresu dzieciństwa.

C. Cunningham i K. MacFarlane (1996) wymieniają natomiast zachowania seksualne mieszczące się w normie wśród przedszkolaków. W pierwszej kolejności wymieniają autostymulację (*self-soothing*) a wraz z nią przyjemność, która stanowi istotny czynnik podejmowanej ekspresji. Następnie podkreślają, iż dominującą własnością zachowań seksualnych jest ciekawość własnego ciała, ale także ciała innych dzieci, z jednoczesnym brakiem występowania przymusu w tych relacjach. Uwagę zwracają także na typowe dla okresu wczesnego dzieciństwa zainteresowanie zabiegami higienicznymi np. w toalecie, czy pytań na tematy związane z byciem na świecie. W następnej kolejności wymieniają pokazywanie genitaliów, tzw. ekshibicjonizm dziecięcy, który na tym etapie rozwoju mieści się w normie rozwojowej. Wszystkie wymienione przez autorów zachowania nie mają natarczywego, kompulsywnego charakteru i zanikają z czasem. Do normy rozwojowej od 6–7 roku życia zaliczają autorzy dodatkowo jeszcze zabawy i gry z podtekstem seksualnym.

W. D. Pithers, A. Gray, C. Cunningham, S. Lane (1993), kiedy dokonują klasyfikacji zachowań seksualnych pod względem normy, wyszczególniają ich następujące przejawy. Dla dzieci między do 5 roku życia to ciekawość seksualna, uczenie się własnego ciała, dokonywanie rozróżnienia ze względu na płeć. Dzieci między 6 a 10 rokiem życia podejmują bardziej zaawansowane, zróżnicowane zachowania, a mianowicie gry i zabawy z podtekstem seksualnym, sprośne żarty, nadal umacniając zainteresowanie ciałem, własnym jak i innych rówieśników. Analogicznie ujmuje to G. Ryan (1993, za Connolly, 2001) podając przykłady zachowań seksualnych mieszczących się w normie: rozmowy z rówieśnikami lub z rodzeństwem (w podobnym wieku) na przykład o genitaliach, prokreacji, reprodukcji, zabawy z podtekstem seksualnym, masturbacja jako czynność okazjonalna. Do takich zachowań mieszczących się w normie zalicza także pocałunki, flirtowanie oraz mówienie „brzydkich” słów.

Refleksja nad normatywnością prowadzi do pytania o edukację seksualną dziecka w wieku przedszkolnym i do prób określenia, co przedszkolak wiedzieć powinien. Przegląd literatury (Długołęcka, 2006; Freud, 1905/2009; Friedrich, Fisher, Broughton, Houston, Shafran, 1998; Friedrich i in., 1991; Pike, 2001; Volbert, 2000; Wanzeck-Sielert, 2008) pozwolił na wyodrębnienie trzech zasadniczych tematycznych kategorii związanych z budową ciała, prokreacją oraz zabawą seksualną. O budowie ciała przedszkolak powinien wiedzieć, że „każda część ciała człowieka jest ważna oraz czemuś służy, dziewczynki i chłopcy mają większość takich samych części ciała, z wyjątkiem kilku” (Długołęcka, 2006, s. 243). A. Długołęcka wylicza zestaw zagadnień, które powinna obejmować wiedza dziecka na temat prokreacji:

aby dziecko pojawiło się na świecie, potrzeba jest zarówno kobieta, jak i mężczyzna; dzieci rosną w ciele kobiety w specjalnym miejscu zwanym macicą; tylko kobieta może być w ciąży i urodzić dziecko, ale mężczyzna też jest potrzebny do jego powstania; mamy karmią swoje dzieci mlekiem z piersi lub z butelki; dziewczynki będą w przyszłości mamami, a chłopcy tatusiami; dzieci są „owocami miłości” mamy i taty (Długołęcka, 2006, s. 244).

Wiedza z zakresu zabawy seksualnej zawierać zaś powinna informacje o tym, że:

dotykane własnych intymnych części ciała jest przyjemne; dzieci interesują się wzajemnie własnymi ciałami, często się dotykają, przytulają, całują; nie powinno się dotykać, przytulać i całować kogoś, kto nie ma na to ochoty; twoje ciało jest twoją własnością; masz prawo decydować, czy inne dziecko może cię dotykać podczas zabawy lub innej sytuacji; kiedy bawicie się w domu lub na dworze, wszyscy powinni być ubrani (Długołęcka, 2006, s. 246).

O zachowaniach seksualnych dziecka na pewno można powiedzieć dwie rzeczy. Po pierwsze charakteryzuje je ciekawość, eksperymenty i silnie zaznaczona kategoria *Ja-badacz*, po drugie zaś ekspresja seksualna dziecka jest wypadkową wielu czynników (Gil, Johnson, 1993, s. 21).

## 1.2. Typologia zachowań seksualnych małego dziecka

Zachowania seksualne dziecka stały się przedmiotem zainteresowania badaczy na całym świecie (Beisert, 1991, 2006a; Friedrich i in., 1998; Izdebski, 1992; Obuchowska, Jaczewski, 2002; Pike, 2001; Wanzeck-Sielert, 2008).

W klasyfikacji zachowań seksualnych małego dziecka Beisert wyróżnia następujące grupy zachowań: **masturbacyjne**, **orientacyjne**, **interakcyjne** oraz **twórcze** (2006a).

## ZACHOWANIA MASTURBACYJNE

Dla dziecka odkrycie przyjemności płynące z dotykania własnego ciała czy genitaliów może być fascynujące. Małe dziecko reaguje instynktownie, gdy szuka przyjemności (Beisert, 2006b, s. 112). Zatem masturbacja leży w spektrum zachowań normalnych i rozwojowych. A. S. Neill pisał, że większość dzieci się masturbuje (1961/1991, s. 149), a mimo to, jak zauważa autor, mówi się o masturbacji złe, utożsamiając ją z upośledzeniem rozwojowym dziecka oraz tradycyjnie twierdząc, że stanowi pierwszy krok do choroby (Doussin-Dubreuil, 1825/2011). Neill podkreślał, że jej zakaz utrwała zainteresowanie nią (tamże).

Zachowania masturbacyjne podzielić można na trzy typy: masturbację rozwojową, eksperymentalną i instrumentalną (Beisert, 2006b). Każdy z tych typów charakteryzuje się odmiennym podejściem dorosłych do jej przejawów oraz zróżnicowanym zbiorem wskaźników.

Masturbacja rozwojowa<sup>4</sup> jest związana z prawidłowym rozwojem dziecka. Należy też do „podstawowych form ekspresji seksualnej pojawiającej się u dzieci” (Beisert, 2006c, s. 8). Charakteryzuje ją głównie zaspokojenie przyjemności i powtarzalny schemat realizacji. Oznacza to, że nie towarzyszy temu zmiana sposobu dotykania własnego ciała. Tego typu zachowanie przemijać powinno wraz z rozwojem dziecka. Ma charakter niejawny i ukryty, poza tym nie powoduje uszkodzeń ciała oraz nie jest też uporczywa (Beisert, 2006b, s. 126).

Masturbacja eksperymentalna<sup>5</sup> z kolei skoncentrowana jest na zaspokojeniu ciekawości. W porównaniu z masturbacją rozwojową ten typ charakteryzuje się brakiem stałego schematu realizacji. Dziecko eksperymentując z własnym ciałem na różne sposoby, próbuje zaspokoić ciekawość, narażając się przy tym na przykład na uszkodzenia ciała. Mimo tego ten typ masturbacji jest podatny na perswazję i najczęściej przemija po interwencji. Masturbacja eksperymentalna może być jawna i ukryta<sup>6</sup> (Beisert, 2006b, s. 126).

Inny charakter ma masturbacja instrumentalna. Jest ona zachowaniem „sygnalizującym istnienie problemu, z którym dziecko nie potrafi się skutecznie

---

<sup>4</sup> Masturbację dziecięcą definiuje się, jako „stymulowanie własnego ciała – głównie obszarów erogennych – przez dziecko i wywoływanie w ten sposób uczucia przyjemności” (Beisert, 2006b, s. 127).

<sup>5</sup> M. Beisert pisze, że „u jej podstaw leży motywacja poznawcza połączona z motywacją seksualną. Dziecko, eksplorując własne ciało, odkrywa zdolność do reagowania przyjemnością na stymulację określonych jego okolic. Głównym celem działania jest ciekawość, chęć poznania właściwości fizycznych. Efektem ubocznym – przeżycie nieoczekiwanych doznań” (Beisert, 2006a, s. 8).

<sup>6</sup> Warto podkreślić, że te zachowania nie muszą być ukrywane, jak pisze Beisert „dziecko albo ich wcale nie ukrywa, tak jak nie ukrywa zabawy, albo wręcz je samo ujawnia, bo wymaga pomocy” (2006b, s. 130).

uporać”<sup>7</sup> (tamże, s. 131). Dodatkowo jej manifestacja jest jawna, rzadko natomiast powoduje uszkodzenia ciała.

Wszelkie działania interwencyjne wobec dziecka uzależnione są od typów masturbacji przez niego eksplorowanych. W przypadku masturbacji rozwojowej wystarczy edukacja rodziców, to znaczy wyposażenie rodziców w wiedzę, która przyczyni się do nabycia przez nich kompetencji, by móc rozróżnić, które zachowania przejawiane przez dziecko mogą wzbudzać niepokój, a które wskazują na rozwojową aktywność niewymagającą interwencji ze strony bliskich czy specjalistów (Beisert, 2006b; Lew-Starowicz, Długołęcka, 2006; Zielona-Jenek, Chodecka, 2010). W sytuacji gdy mamy do czynienia z masturbacją eksperymentalną, niekiedy, poza edukacją, zmuszeni jesteśmy zastosować także interwencję, jako działanie mające na celu uświadomienie dziecku, że na przykład aplikowanie różnych przedmiotów do swojego ciała często staje się przyczyną dolegliwości, które wymagają czasami nawet zabiegów chirurgicznych (Beisert, 2006b). W przypadku masturbacji instrumentalnej wymagana jest konsultacja ze specjalistą i interwencja z jego strony oraz zastosowanie czasami nawet długoterminowej psychoterapii (Beisert, 2006b). W tym przypadku sama edukacja to za mało, pomoc specjalisty wydaje się uzasadniona, gdyż w jego „mocy” leży odnalezienie przyczyny, jej „przepracowanie” i zbudowanie wszystkiego na nowo.

Warto podkreślić, że masturbacja to zachowanie normalne i większość dzieci dotyka swoich genitaliów. Ważne jest, by rodzic nie podejmował działań, po których dziecko będzie miało poczucie winy i będzie negatywnie kojarzyć zainteresowanie własnym ciałem. Ważne jest, by wspierać dziecko w rozwoju seksualnych, budować także pozytywne postawy wobec zagadnień związanych z seksualnością człowieka.

## ZACHOWANIA ORIENTACYJNE

Zachowania orientacyjne to te, których zasadniczym celem jest poznanie. Wiedza na temat własnego ciała, ciała rówieśników, dorosłych, ale też zwierząt, poza funkcjami czysto poznawczymi spełnia też istotną rolę w kształtowaniu tożsamości płciowej oraz obrazu siebie. Zdobywanie wiedzy na temat seksualności wiąże się także z zadawaniem pytań. W literaturze przedmiotu wymienia się zazwyczaj następujące ich funkcje: zdobycie wiedzy, weryfikacja wiedzy zdobytej z innego źródła, funkcja więziotwórcza, sygnalizowanie potrzeby wsparcia oraz

---

<sup>7</sup> Beisert dookreśla, że ten typ masturbacji może się pojawiać „jako sposób radzenia sobie z uogólnionym stresem, jako sposób usuwania konkretnej przeszkody (czy zaspokajania konkretnej potrzeby) oraz jako sygnał przyciągający uwagę otoczenia” (2006b, s. 131).

testowanie reakcji otoczenia (Zielona-Jenek, Chodecka, 2010). Przykład pytań odnoszących się do pierwszej funkcji to: „Skąd się biorą dzieci?”, „Jak wyglądał czas spędzony w brzuchu mamy?” Tego typu pytania pokazują przede wszystkim stopień rozwoju poznawczego dziecka i trzeba pamiętać, że rzetelna i zarazem swobodna wypowiedź zaspokoi jego ciekawość. Dodatkowo wypowiedzi dorosłych muszą być dostosowane do wieku rozwojowego dziecka. W przypadku weryfikacji wiedzy zdobytej z innego źródła pytania dotyczą przede wszystkim wiadomości, które dziecko zdobyło najczęściej od rówieśników (mogą one zawierać błędne informacje), natomiast potwierdzenie lub zaprzeczenie zaspokaja ciekawość dziecka. Z kolei pytania: „Skąd się wziąłem?”, „Kiedy urośnię mi siusiak, jak tacie?”, należą do zbioru tych, których celem jest utrzymanie relacji z rodzicem, opiekunem, są także sposobem, za pomocą którego dziecko zdobywa informacje o uczuciach, jakie żywią wobec siebie członkowie rodziny. Przy okazji rozmów rozwijających się w związku z odpowiadaniem na tego typu pytania można także sprawdzić, co dziecko pamięta z poprzednich rozmów i wzbogacać lub korygować zastaną wiedzę.

## ZACHOWANIA INTERAKCYJNE

Gdy dzieci zaczynają być ciekawe własnego ciała, zaczynają też interesować się innymi dziećmi, także ich genitaliami, co staje się okazją do zaspokojenia związanej z tym ciekawości, pozwala porównać własne ciało z innym i otwiera możliwość doświadczeń, ale także odkrycia, że kontakt z ciałem sprawiać może przyjemność. Niezmiernie ważne jest, że doświadczenie to stanowi ważny składnik kształtowania się dziecięcej tożsamości. Dzieci wykorzystują do tego zabawy na przykład: w lekarza, w pielęgniarkę lub mamę i tatę (Gil, Johnson, 1993). Niekiedy tego typu zabawy mogą być pierwszą okazją do zdobywania wiedzy o ciałach zarówno męskich i żeńskich. Tego typu seksualne zabawy w dzieciństwie nie są psychologicznie szkodliwe w zwykłych okolicznościach i stanowią bardzo cenne doświadczenie dla pełnego rozwoju psychospołecznego (Masters, za: Morris, 1997, s. 33).

M. Beisert wymienia następujące typy dziecięcych zabaw seksualnych: zabawy naśladujące aktywność seksualną innych osób, zabawy naśladujące zachowania pozaseksualne oraz tak zwane zabawy odreagowujące (2006b). Atrybuty znamionujące powyższe zabawy to: modelowanie i naśladowanie zachowań innych, rówieśników, rodzeństwa, dorosłych. Dziecko niekiedy nie rozumie znaczenia zabaw, niekiedy (w zależności od formy) zabawy są przez dzieci realizowane w ukryciu. Zachowania interakcyjne uznać można za prawidłowe i sprzyjające rozwojowi, o ile oczywiście spełniają wspomniane w poprzednim podrozdziale kryteria normy.

## ZACHOWANIA TWÓRCZE

Twórczość „kozyłka”, jak nazywał dziecko w wieku przedszkolnym M. Debesse (1996), jest dla niego źródłem głębokich satysfakcji. Zachowania twórcze pojawiają się w późniejszym etapie wieku przedszkolnego. Ma to związek z poznawczym (intelektualny) rozwojem dziecka. Do zachowań twórczych seksualnie zaliczyć można pierwsze rymy i wierszyki o treściach seksualnych lub zakazanych, wykonanie prac plastycznych, w tym ulepianki, rzeźby czy, najczęściej, rysunek (Beisert, 2006b; Obuchowska, Jaczewski, 2002; Wanzeck-Sielert, 2008). Prace te zazwyczaj różnią się natężeniem emocji, wulgarnością ze względu na autora rysunku.

### 1.3. Przekonania na temat seksualności małego dziecka

Zgodnie z jedną z klasycznych koncepcji postaw, suma przekonań na temat danego obiektu wyznacza postawę wobec niego (Fishbein, Ajzen, 1975). Przekonanie polega na przypisywaniu obiektowi jakiejś własności, co następuje na drodze bezpośredniego lub zapośredniczanego doświadczenia i implikuje ocenę tego obiektu (Wojciszke, 2011, s. 204–205). Warto dodać, że w ogólniejszym ujęciu przekonanie stanowi stan umysłu towarzyszący uznaniu czegoś za prawdziwe albo fałszywe (Podsiad, 2000). Przegląd przekonań na temat seksualności dziecka pozwala więc przybliżać postawy wobec seksualności dziecka oraz to, które z sądów na jej temat uznawane są za prawdziwe, a które za fałszywe.

Przegląd przekonań rozpocznę od koncepcji wychowania A. S. Neilla. Neill podejmuje refleksję nad tym, czym jest seksualność i jak traktować tę sferę ludzkiego życia. Poświęca jej sporo uwagi w książce *Summerhill* (1961/1991), w której podsumowuje własne wieloletnie doświadczenia pracy nad alternatywnym modelem szkolnictwa i szkoły, respektujących wolność dziecka. Jego zainteresowanie seksualnością to rezultat inspiracji pracami Z. Freuda i W. Reicha. Neill protestował przeciwko represyjnemu stosunkowi do dziecięcej seksualności oraz strategii „radzenia sobie” z tym zjawiskiem poprzez przestrzeganie surowych zasad zaczerpniętych z pruderyjnej moralności epoki wiktoriańskiej. Podkreślał, że gdyby miał być nastawiony „anty” do seksualności, musiałby być nastawiony „anty” do życia. Oczywiście taki rodzaj myślenia nie przysparzał mu początkowo zwolenników, stał się jednak z czasem ważnym tropem i impulsem dla obyczajowych i intelektualnych przemian w XX-wiecznej pedagogice. W części III przywołanej książki Neill pisał otwarcie o masturbacji, nagości, pornografii, homoseksualizmie, rozwiązłości, nieślubnych dzieciach i aborcji. Wiele uwagi poświęcił także postawom wobec seksualności. Wprowadzając czytelnika w świat swojej szkoły i obowiązujących w niej zasad wychowawczych, rozpoczyna od refleksji nad ówczesnym *status quo*: „Nie miałem ani jednego ucznia, który nie przyniósł-

by ze sobą do Summerhill chorej postawy wobec seksu i funkcji ciała” (1961/1991, s. 137). „Chora” postawa według niego dotyczy zachowań potępiających, represjonujących seksualność. Uznając (oczywiście konstatacje Neilla odnoszą się przede wszystkim do stanu rzeczy z pierwszej połowy XX wieku), że dla dorosłych nie ma już ratunku, postulował, aby ratować dzieci ze świata hipokryzji i oszustwa. Neill, podobnie zresztą jak Foucault, zauważa pewien paradoks, a mianowicie „fanatyczna”, „sztywna” moralnością, potępiając seksualność i nieustannie tropiąc jej przejawy, nieustannie, wręcz obsesyjnie, skupia na niej uwagę, jak to trafnie ujął T. Edwards: „represja seksualności stała się jej produkcją” (Edwards, 2004).

Warto dla kontrastu i podkreślenia kulturowego charakteru wszelkich norm dotyczących seksualności przypomnieć, że na przykład zupełnie inaczej dziecięca seksualność jest traktowana w kulturach pierwotnych, spoza europejskiego kręgu kulturowego. W krajach melanezyjskich, jak pisał B. Malinowski „nie ma żadnej krytyki, żadnego moralnego potępienia dziecięcego seksualizmu” (1987, s. 46–47). Na wyspach Trobrianda nie istnieje tabu związane z seksualnością, traktuje się ją zupełnie naturalnie, jest częścią życia człowieka. Z obserwacji Malinowskiego wynika, że w tej kulturze dzieci nawzajem wprowadzają się w świat i praktyki seksualne, utożsamiając je z zabawą, w której dominuje ciekawość. Trobriandczycy zabawy seksualne traktują jako niewinne: „Oni właśnie bawią się w *kayata* (spółkowanie). Jedno drugiemu daje kokosa, kawałek betelu, kilka paciorków lub trochę owoców z krzaka i oni idą, chowają się i *kayata*” (Malinowski, 1929/1984, s. 192). Malinowski podkreśla jeszcze, że „[...] wszelkie miłostki dziecinne w obrębie domu uważano by za coś bardzo nieestosownego; winno się to zawsze odbywać w krzakach” (tamże, s. 192). W swojej książce *Życie seksualne dzikich w północno-zachodniej Melanezji* (1929/1984) Malinowski przywołuje jedną z dziecięcych zabaw: „W ustronnym miejscu w zaroślach budują szałas z kijów i gałęzi i jedna lub więcej par złożonych z dzieci wchodzi do środka. Bawią się w męża lub żonę, przyrządzają sobie jedzenie i tam spółkują, a raczej częściej zadowolają się naśladowaniem aktu płciowego” (tamże, s. 193). Dzieci odkrywają jak ważny jest kontekst wzajemnych relacji, także tych związanych z życiem seksualnym (por. Ratkowska-Pasikowska, 2018, s. 106).

D. W. Haffner (2002) uważa, że podejmowanie działań edukacyjnych wobec dziecka związanych z jego cielesnością nie powinno dotyczyć tylko kwestii anatomii i prokreacji, ale także powinno prowadzić do uświadomienia dziecka, przekazania mu wiedzy na temat bycia dziewczynką lub byciem chłopcem, także w perspektywie przyszłości, tego, kim będą jako dorosłe kobiety i dorośli mężczyźni. Z kolei S. Maxwell wskazuje, że nauka związana ze „stawianiem” się osobą zdrową i odpowiedzialną seksualnie rozpoczyna się z chwilą narodzin, to znaczy od momentu, kiedy afirmowane są potrzeby ciała noworodka, jak na przykład potrzeba pragnienia bycia dotykany (2010, s. 37).

Jest oczywiste, że postawa wobec jakiegokolwiek kwestii zależy od wiedzy na jej temat. W przypadku postaw wobec seksualności można mówić o czterech źródłach czy obszarach takiej wiedzy (Sokoluk, 2003; Zielona-Jenek, Chodecka, 2010). Pierwszy obszar wyznaczają indywidualne, własne doświadczenia, na które składa się wszelka ekspresja seksualna, wydarzenia, odciskające swoje znamię na płciowości w ogóle (np. menarche), pierwsze miłości, stany zakochania. Oczywiście wszelkie przejawy tych indywidualnych doświadczeń mogą posiadać pozytywne lub negatywne konsekwencje. Do obszaru drugiego zalicza się rzetelne i obiektywne informacje na temat seksualności. Niestety dostęp do nich poprzedzony musi zostać wysiłkiem ze strony zainteresowanych. Trzeci obszar dotyczy informacji na temat seksualności w ogóle, także tej, którą oferuje nam epoka ponowoczesna, skomercjalizowana, gdzie mamy do czynienia z „kulturą nasączoną seksualnie, prowokującą, stymulującą” (Maxwell, 2010, s. 27). Zasadniczo chodzi o informacje przekazywane za pomocą reklam, pornografii, audycji radiowych i telewizyjnych, internetu, które oddziałują również na dzieci. Warto podkreślić, że oddziaływanie różnych form medialnej komunikacji i perswazji może prowadzić do seksualizacji dziecka. Czwarty z kolei obszar zawiera w sobie mity, stereotypy oraz przesady na temat seksualności. Mity i stereotypy oferują nam, mówiąc potocznie, krótkie i szybkie informacje na temat jakiegoś przedmiotu, problemu lub osoby, stwarzają przy tym pozorne poczucie bezpieczeństwa ze względu na są prostotę i rzekomą oczywistość. To także na ich podstawie budowane są normy, zakazy i nakazy, które sprawują kontrolę nad intymnym życiem jednostki.

M. Zielona-Jenek oraz A. Chodecka (2010) sporządziły listę mitów i stereotypów funkcjonujących powszechnie, co nie znaczy, że wewnętrznie spójnych i niesprzecznych, związanych z seksualnością w ogóle i konkretniej z seksualnością dziecięcą. W pierwszym przypadku są to następujące przekonania:

seksualność dotyczy tylko dorosłych, seksualność jest zła i grzeszna, seks powinien być uprawiany tylko w celu prokreacji, a każde odstępstwo uznane jest za coś złego, seks jest formą rozrywki, należy go uprawiać za każdym razem, gdy poczuje się taką potrzebę, kobieta odpowiedzialna jest za skutki aktywności seksualnej, mężczyzna nie panuje nad swoim popędem seksualnym, jeśli kobieta w trakcie gwałtu miała orgazm, to znaczy że się jej podobało (Zielona-Jenek, Chodecka, 2010, s. 35).

Wśród stereotypów na temat seksualności dziecka autorki wskazują z kolei takie przekonania:

dziecko jest aseksualne, dziecko powinno być chronione przed informacjami dotyczącymi seksualności, jeśli dziecko pyta o sprawy związane z seksualnością, to znaczy że coś z nim nie tak, kontakt z informacjami na temat seksualności wywołuje rozhamo-

wanie, dziecko nie rozumie spraw związanych z seksualnością, dlatego można o nich przy nim mówić i eksponować treści seksualne (filmu, zdjęcia, książki) bez ograniczeń, dziecko powinno się wychowywać bezstresowo i dlatego nie powinno się mu ograniczać dostępu do niczego (Zielona-Jenek, Chodecka, 2010, s. 35).

Ponownie podkreślić należy, że do szczególnych zadań dorosłego należy oczywiście przekazywanie treści związanych z rzetelną i właściwą wiedzą na temat seksualności w ogóle, przy konieczności pamiętania o tym, że treści przekazu powinny być dostosowane do wieku rozwojowego odbiorców. Przestrzeganiu tej zasady służy budowaniu zdrowej i pełnej zaufania relacji pomiędzy dzieckiem a dorosłym (rodzic, nauczyciel, inny znaczący). Warto pamiętać, że ważnym i istotnym punktem jest stałe przyglądanie się przejawom seksualności dziecka oraz stała weryfikacja wiedzy na ich temat. Pominięcie tego aspektu może stanowić – dosłownie – zagrożenie dla dziecka i przyczynić się do budowania jego niewłaściwej postawy wobec własnej seksualności (i seksualności innych).



## 2. Rodzice i nauczyciele w procesie rozwoju i edukacji seksualnej małego dziecka

### 2.1. Rodzina w procesie rozwoju seksualnego dziecka

Dziecko poznaje świat w bezpośredniej relacji z innymi (Berger, Luckmann, 2010, s. 71). Rodzina tworzy swój wewnętrzny porządek w oparciu o przekazywane poglądy, postawy, wartości czy sposoby myślenia. Zatem „narzucanie i wpajanie poglądów, postaw, wartości, sposobów myślenia i zachowania, ideologii jest formą podtrzymywania i odtwarzania porządku społecznego, z którym jednostka jest zapoznawana w procesie socjalizacji” (Bourdieu, 2001, za: Falkiewicz-Szult, 2006, s. 20). Na przykład rodzina, w której dominuje podejście restrykcyjne, tworzy system w oparciu o zasadę tak zwanej „silnej ręki” tj. stosuje kary, zakazy oraz nakazy. Małe dziecko poprzez identyfikację z dorosłym utrwała te przekazy i polecenia, niezależnie od tego, czy prezentowane przez dorosłych zachowania są dobre czy też złe. Poza tym, stosunek rodziców wobec własnych dzieci znajduje odzwierciedlenie w relacjach dziecka z rówieśnikami. Dziecko uczy się, jak postępować, jak rozwiązywać problemy. Szczególnie widoczne jest to podczas zabaw. Dziecko potrafi bardzo dokładnie odwzorować system rodzinny, z którego pochodzi. Stąd ważna jest u dorosłych tak zwana „kultura pedagogiczna”, o której pisze Cudak (2000, s. 180). Charakteryzuje ją refleksja i świadomość. Posiadać świadomość wychowawczą to znaczy „mieć wiedzę z zakresu rozwoju i wychowania dziecka” (tamże, s. 180). Wiedza na temat rozwoju dziecka zakłada także posiadanie ogólnych informacji na temat prawidłowości i nieprawidłowości funkcjonowania dziecka w różnych aspektach, w tym także w zakresie rozwoju seksualnego. Z badań przeprowadzonych przez Cudaka wynika, że rodzice posiadający dzieci w wieku przedszkolnym oraz posiadający wyższe wykształcenie, charakteryzują się rozleglejszą wiedzą na temat rozwoju dziecka niż rodzice z wykształceniem podstawowym i zawodowym. Analogicznie wygląda kwestia poziomu wiedzy z zakresu potrzeb biologicznych i psychicznych dziecka.

Wiedza ta powinna obejmować także kwestie rozwoju seksualnego. Jest rzeczą powszechnie wiadomą, że rodzice mają trudności z uświadamianiem seksualnym swoich dzieci. Wiadomym jest też, że rodzice poprzez uzewnętrznianie określonych reakcji i postaw wobec płci dziecka kształtują jego poczucie identyfikacji z płcią i znacząco wpływają na stopień akceptacji seksualnego „Ja”, a tym samym dostarczają określonych wzorców i modeli ról (Lew-Starowicz, Fijałkowska-Grabowiecka, 2004, s. 27). Zespół kierowany przez F. R. Boltona wyróżnił osiem typów środowisk rodzinnych ze względu na sposób traktowania seksualności dziecka (Bolton, Morris, MacEachron, 1989, s. 19–30; zob. też: Beisert, 2003). Typy środowisk dzieli się na trzy główne grupy (*mainstream*): pierwszy związany z nie nadużywaniem (*nonabusive*) seksualności dziecka, drugi związany z kreowaniem otoczenia, które sprzyjać może wykorzystaniu seksualności dziecka w sposób pośredni lub bezpośredni (*abuse of sexuality*) oraz trzeci, kiedy mamy do czynienia z wykorzystaniem seksualnym dziecka przy jednoczesnej jego wiktymizacji (*abuse of sexuality and sexual victimization*) (Bolton i in., 1989, s. 19). W każdym typie znajduje się określony rodzaj środowiska dziecka. Do grupy pierwszej zalicza się środowisko idealne i wystarczająco dobre (*the ideal environment, the predominantly-nurturing environment*), do drugiej grupy środowisko nieuchwytnie, próżni, przyzwalające, negatywistyczne i uwodzące (*the evasive environment, the environmental vacuum, the permissive environment, the negative environment, the seductive environment*). Z kolei do grupy trzeciej – zalicza się środowisko tzw. jawnie seksualizujące (*the overtly sexual environment*).

Próbę opisu **środowiska idealnego** warto rozpocząć od zastrzeżenia Boltona, że charakteryzowanie jakiegoś środowiska w kategoriach „idealne” może być ryzykowne; również dlatego, że choć jest to typ, którego występowanie uznać można za najbardziej pożądane, to jednak statystycznie występuje najrzadziej (Beisert, 1991; Beisert 2003). Warto jednak modelowo chociażby środowisko idealne scharakteryzować: rodziców z takiego środowiska cechuje akceptacja i zrozumieniem dla rozwoju seksualnego własnego dziecka (niezależnie od jego płci), dzięki czemu tworzą oni prawidłowe warunki dla jego rozwoju (Bolton i in., 1989, s. 19), a przekazując wiedzę związaną z seksualnością, dostosowują ją do wieku rozwojowego dziecka, są też otwarci na pytania dziecka i potrafią na nie umiejętnie odpowiadać; działają dla dobra i wszechstronnego rozwój dziecka a przekazywane informacje oparte są na rzetelnej wiedzy na temat rozwoju seksualnego człowieka (Zielona-Jenek, Chodecka, 2010, por. Brassard, Germain, Hart, 1987).

**Środowisko wystarczająco dobre** jest zbliżone w swojej charakterystyce do środowiska idealnego. Stwarza się dziecku poprawne warunki do rozwoju, nie zawsze jednak rodzice wyrażają podobny stosunek do rozwoju czy wychowania dziecka, przez co dziecko otrzymuje mniej spójne wzorce niż w przypadku śro-

dowiska idealnego. Warto jednak podkreślić, że dziecko nie jest świadkiem nieadekwatnych, niepożądanych zachowań ze strony rodziców. Treści na temat seksualności są przekazywane dziecku w oparciu o rzetelną wiedzę. Środowisko nieuchwytnie z kolei czerpie wiedzę o seksualności z mitów i stereotypów. Rodzice zatem dostarczają dziecku mało rzetelnych i użytecznych informacji. Dziecko nie otrzymuje z ich strony wsparcia, co więcej, rodzice nie stanowią też dla dziecka właściwego modelu ani wzorca do naśladowania. Dominuje w tym środowisku chaos i dezinformacja, co przekłada się na niewłaściwe odczytywanie przejawów ekspresji seksualnej dziecka, a to z kolei na niewłaściwe podejmowanie działań i rozwiązywanie trudności wynikających z ujawnianych przez dziecko zachowań seksualnych. Środowisko próżni przypomina środowisko nieuchwytnie Bolton wyróżnia je jednak tworząc typologię, z uwagi na charakterystyczny brak jakichkolwiek wzorców i modeli do naśladowania.

W następnej kolejności pojawia się **środowisko przyzwalające**. Ten typ środowiska tworzą rodzice, którzy (istnieje takie prawdopodobieństwo) sami byli restrykcyjnie wychowani. Zatem chcą dać dziecku to, czego sami nigdy nie mieli, w efekcie zezwalają na wszystko bez ograniczeń. Tacy rodzice mają trudności z określeniem granic i norm, także tych związanych z seksualnością. Dziecko wobec tego narażone jest na niebezpieczeństwo przekazu przypadkowych i nierzetelnych informacji związanych z seksualnością. Wprowadza to jeszcze większy chaos, dezinformację niż w przypadku środowiska nieuchwytnego. **Środowisko negatywistyczne** cechuje unikanie jakichkolwiek rozmów na temat seksualności z jednoczesnym zniechęcaniem wobec tej tematyki. W tym środowisku rodzice traktują seksualność jako zło, zagrożenie i takie też przekonania przekazują dziecku. Za wszelką cenę starają się zahamować ciekawość seksualną dziecka, na przykład nie odpowiadając na pytania dziecka. Seksualność otoczona jest aurą lęku, wstydu i poczucia winy. Dziecko wyrastając w takim środowisku ma problem z określeniem granic ekspresji własnej seksualności.

Kolejne środowisko zwane jest **uwodzącym**, ze względu na fakt, iż wykorzystuje seksualność dziecka. Informacje przekazywane dziecku mają na celu wywołanie u niego określonych zachowań, nie wyłączając podniecenia. Dorosły interesuje się dzieckiem seksualnie. Podkreśla na przykład jego atrakcyjność seksualną. To, co charakteryzuje ten typ środowiska, to także brak jednoznacznego systemu norm oraz jasno określonych granic. Jeśli dochodzi do wykorzystania seksualnego dziecka, to raczej bez kontaktu fizycznego. Ostatnim typem wymienianym przez autorów jest środowisko **jawnie seksualizujące**. Przekazywane informacje wypełnione są treściami seksualnymi, które działają pobudzająco na dziecko oraz zachęcają do aktywności seksualnej z dorosłym. Mogą występować także sytuacje z użyciem przemocy. Zjawisko seksualizacji może dotyczyć wszystkich członków rodziny.

Prostsza jest typologia Beisert, która wyodrębniła dwa zasadnicze modele, typy rodzin, jeżeli chodzi o traktowanie sfery seksualnej. Przyjmując za podstawę rozróżnienia tych dwóch typów kategorię tabu, wymienia typ liberalny i typ rygorystyczny, w zależności od pozytywnego bądź negatywnego stosunku do seksualności. Podkreśla jednak możliwość występowania ambiwalencji, co oznacza, że prezentowane modele mogą się mieszać – tworząc tym samym typy mieszane. **Styl liberalny** charakteryzuje się ujęciem cielesności i funkcji seksualnych jako najważniejszych obszarów życia człowieka. Wadą takiego podejścia może być brak jasno zarysowanych granic, co z kolei może zagrażać dziecku, pozbawionemu wskazówek pozwalających unikać sytuacji, w których może stać się ofiarą nadużyć seksualnych. Zdobywanie wiedzy na temat seksualności nie jest zabronione. Pożądane zachowania osiąga się poprzez edukację dziecka lub zasadę perswazji (Zielona-Jenek, Chodecka, 2010, s. 189). Drugi styl dotyczy **rygorystycznego** podejścia do wychowania seksualnego. Styl ten zakłada, że sfera seksualna zarezerwowana jest tylko dla osób dorosłych i małżeństwa. Działania restrykcyjne objawiają się poprzez podejmowanie różnych prób izolacji i hamowania ekspresji seksualnej dziecka, rodzice w kontaktach z dzieckiem dążą do pomijania treści związanych z seksualnością i są skłonni karać za wszelkie objawy ciekawości z nią związanej. Z obawy i lęku przed seksualizowaniem relacji niechętnie albo w ogóle nie podejmują rozmów na ten temat, a jeśli już to opierają się na wiedzy potocznej, która nie zawsze jest rzetelna.

## 2.2. Przygotowanie nauczycieli

W systemie kształcenia nauczycieli zbyt mały nacisk kładzie się na kwestie praktyczne i umiejętność rozwiązywania praktycznych problemów, studenci zarówno studiów nauczycielskich, jak i pedagogicznych mają świetnie opanowaną wiedzę teoretyczną, którą trudno im jednak później stosować w praktyce. Wiedza, którą otrzymują w trakcie studiów w żaden sposób nie „przystaje do realiów życia. Stąd czasem nawet dobre koncepcje ich kształcenia, na ogół mocno obciążone idealizmem, okazują się bezskuteczne w zachowawczej praktyce szkoły, która bardzo szybko sprowadza idealistów »na ziemię«” (Komar, 2000, s. 149). Odpowiedzialność za to według W. Komar przypisuje się tradycyjnym metodom kształcenia, które stale koncentrują się na wpajaniu wiedzy, a nie na „stymulowania rozwoju ich [przyszłych nauczycieli] człowieczeństwa” (tamże, s. 155). A. Nalaskowski także pisał, że wiedza przedmiotowa nauczycieli jest „nienaganna i wręcz imponująca” (2002, s. 471), ale wiedza społeczna, przydatna w rozwiązywaniu problemów uczniowskich i nie tylko – tak naprawdę żadna. Dzieje się tak, gdyż „kształcenie podporządkowane jest profilom poszczególnych przedmiotów” (Niemiec, 1994, s. 30). Jak to wyraziście i zdecydowanie

ujęła M. Czerepaniak-Walczak, „wiadomości kandydata do zawodu nauczyciela uzyskane w procesie kształcenia są najmniej znaczącym czynnikiem jego pracy zawodowej”, a „akademickie kształcenie nauczycieli zorientowanie na wyposażenie kandydata do zawodu w niezbędny zasób wiedzy i umiejętności racjonalnego jej wykorzystania ciągle jest zbiorem sytuacji ideacyjnych zdominowanych werbalizmem” (1994, s. 50). Pedagogika zwerbalizowana, nasączona nadmiernym dydaktyzmem i przedstawiana w sposób *sensu stricto* podający, prowadzi w efekcie do bezrefleksyjnego zapamiętywania, które uniemożliwia refleksję nad poruszonymi zagadnieniami i koncentruje się tylko na treningu pamięci (Łobocki, 2005). Z kolei T. Gordon, pisze, że na „studiach [studenci – J. R-P.] albo zyskali bardzo uproszczony sposób patrzenia na to, co dokonuje się między ludźmi, albo napełniono ich teoretyczną mieszaniną, złożoną z Freuda, Rogersa, Adlera czy Eriksona, do której dodano strzępki tego, co w ogóle kiedykolwiek przeczytali, skrapiając wszystko obficie Skinnerem” (1995, s. 37). Choć zdarzają się też opinie bardziej optymistyczne, na przykład M. Dudzikowa wyraża nadzieję, że nastaną jeszcze takie czasy w edukacji wyższej, gdy studenci kierunków nauczycielskich zdobędą umiejętności krytycznego oglądu własnej tożsamości a uczelnie wyższe będą wypełniać swoje cele w sposób właściwy (Dudzikowa, 1994, s. 64).

## STANDARDY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

W rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku wyszczególnione zostały treści, które powinny zostać zrealizowane podczas kształcenia ogólnego na pierwszym etapie studiów. Wymienię tylko te, które odnoszą się do kwestii rozwojowych. Program ogólnego przygotowania pedagogicznego określa, że treści kształcenia powinny obejmować informacje na temat rozwoju fizycznego i psychicznego z uwzględnieniem rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego. Przyszły nauczyciel powinien też nabywać umiejętność wykorzystania wiadomości teoretycznych (w tym koncepcje rozwoju człowieka) w analizie i interpretacji zachowań ucznia oraz w ocenie konkretnej sytuacji. Kiedy w standardach mowa jest o normach i patologii, wymienia się następujące rodzaje naruszenia normy, czyli zaburzeń: zaburzenia rozwojowe, zaburzenia zachowania (w tym zespół nadpobudliwości psychoruchowej), zaburzenia emocjonalne (w tym lęki i fobie), zaburzenia lękowe i nastroju, zaburzenia osobowości, agresja i przemoc (w tym agresja elektroniczna), uzależnienia (w tym od środków psychoaktywnych i komputera), zaburzenia odżywiania, problemy zdrowotne ucznia i ich wpływ na jego sytuację szkolną, niepełnosprawność fizyczna i intelektualna oraz jej konsekwencje psychologiczne, zaburzenia w procesie rozwoju językowego oraz całościowe

zaburzenia w rozwoju. Jak widać, etap kształcenia ogólnego w żaden sposób nie ujmuje, nie wspomina nawet zagadnień związanych z rozwojem seksualnym czy psychoseksualnym<sup>1</sup>.

Sytuacja niewiele się zmienia, gdy uwzględnimy standardy kształcenia, które odnoszą się do nauczania na określonym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych. W tym względzie za punkt wyjścia przyjąłam edukację przedszkolną i pierwszy etap edukacyjny (klasy I–III szkoły podstawowej). Zakres treści opisujących rozwój dziecka dotyczy rozwoju fizycznego i motorycznego, rozwoju procesów poznawczych (myślenie, mowa, spostrzeganie, uwaga, pamięć), rozwoju społeczno-emocjonalnego i moralnego. Pojawia się kwestia lateralizacji, kształtowania się stronności ciała, uwzględnia się także aspekt zabawy. Ponadto wymienia się: dysharmonie i zaburzenia rozwojowe u dzieci i wpływ tych nieprawidłowości na funkcjonowanie dziecka w grupie rówieśniczej, zaburzenia zachowania, problem dziecka nieśmiałego i nadpobudliwego, ochronę zdrowia dziecka. Ważny punkt stanowi współpraca przedszkola i szkoły ze środowiskiem i nauczyciela z rodzicami dzieci.

Treści programowe uwzględniające seksualność i rozwój psychoseksualny pojawiają się w rozporządzeniu w sprawie standardów kształcenia na III i IV etapie edukacyjnym, a więc w gimnazjum, szkole ponadgimnazjalnej i zawodowej. Do treści wiodących zalicza się: sylwetkę rozwojową ucznia w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości, rozwój fizyczny, motoryczny i psychoseksualny, rozwój procesów poznawczych (myślenie, mowa, spostrzeganie, uwaga, pamięć), rozwój społeczno-emocjonalny i moralny, zmiany fizyczne i psychiczne w okresie dojrzewania. Rozważa się problem relacji między dojrzałością fizyczną a dojrzałością społeczną i emocjonalną, krystalizowanie się tożsamości, identyfikację z nowymi rolami społecznymi oraz kształtowanie się stylu życia. Oczywiście treści kształcenia określone są przez program kształcenia realizowanego na określonych kierunkach studiów. Poza tym uczelnie wyższe mają możliwość włączania w system kształcenia nauczycieli różnych treści, w tym także dotyczących seksualności i tak dzieje się na niektórych polskich uczelniach wyższych, ale nadal są i takie miejsca, na których zagadnienia dotyczące seksualności są pomijane. Faktem jest także, że niekiedy tematyka seksualna poruszana jest na przykład w ramach takich przedmiotów jak psychologia rozwojowa czy biomedyczne podstawy rozwoju człowieka, ale taki stan rzeczy nie wydaje się wystarczający. W efekcie mamy do czynienia z niewątpliwym paradoksem: nauczyciele przedszkolni, jak i wczesnoszkolni, którzy pra-

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20120000131> (dostęp: 13.04.2020).

cują z dziećmi na etapie rozwojowym, kiedy seksualność i ciekawość poznawcza dziecka buduje jego tożsamość płciową i seksualną, nie zostają wyposażeni w wiedzę, która umożliwiałaby im, bez wewnętrznego lęku i strachu przed seksualnością dziecka, właściwie na nią zareagować.

Pewne zmiany wprowadza najnowsze *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. W rozporządzeniu tym odnajdujemy wątki dotyczące rozwoju psychoseksualnego dziecka, dorosłego a także osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Problematyka ta została włączona w tzw. efekty uczenia się, które student musi osiągnąć w ramach cyklu kształcenia.

Kontekst rozwoju seksualnego pojawia się w zestawieniu zagadnień związanych z przygotowaniem psychologiczno-pedagogicznym przyszłego nauczyciela, zestawienie to obejmuje: „proces rozwoju ucznia w okresie dzieciństwa, adolescencji i wczesnej dorosłości: rozwój fizyczny, motoryczny i **psychoseksualny** (podkreślenie – J. R.-P.), rozwój procesów poznawczych (myślenie, mowa, spostrzeganie, uwaga i pamięć), rozwój społeczno-emocjonalny i moralny, zmiany fizyczne i psychiczne w okresie dojrzewania, rozwój wybranych funkcji psychicznych, normę rozwojową, rozwój i kształtowanie osobowości, rozwój w kontekście wychowania, zaburzenia w rozwoju podstawowych procesów psychicznych, teorie integralnego rozwoju ucznia, dysharmonie i zaburzenia rozwojowe u uczniów, zaburzenia zachowania, zagadnienia: nieśmiałości i nadpobudliwości, szczególnych uzdolnień, zaburzeń funkcjonowania w okresie dorastania, obniżenia nastroju, depresji, krystalizowania się tożsamości, dorosłości, identyfikacji z nowymi rolami społecznymi, a także kształtowania się stylu życia”. Następnie, w związku z przygotowaniem pedagogicznym do pracy z dziećmi i uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wymienia się zagadnienia: „Specyfika pracy opiekuńczo-wychowawczej, rehabilitacyjnej, resocjalizacyjnej i socjoterapeutycznej: zasady, metody i formy opieki oraz wychowania; zasady działalności placówek rehabilitacyjnych, resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych z uwzględnieniem problemów związanych z ich funkcjonowaniem; zagadnienia poradnictwa edukacyjno-zawodowego, opieki zdrowotnej, edukacji zdrowotnej i seksualnej”. Z kolei w związku z przygotowaniem pedagogicznym do pracy z osobami dorosłymi z niepełnosprawnościami wymienia się: „potrzeby człowieka dorosłego z niepełnosprawnościami: wspólne i swoiste potrzeby osób z niepełnosprawnościami w zakresie opieki, pielęgnacji i wsparcia, możliwości i ograniczenia w realizacji autonomii, potrzeby psychoseksualne osób z niepełnosprawnościami – formy realizacji, indywidualne i społeczne uwarunkowania problemu, potrzeby zdrowotne osób z niepełnosprawnościami, w tym w zakresie zdrowia seksualnego, oraz osobowe i strukturalne uwarunkowania ich realizacji”.

### 2.3. Współpraca rodziców i nauczycieli w zakresie wychowania i edukacji dziecka

Relacja pomiędzy nauczycielem a rodzicem w znaczący sposób wpływa na rozwój dziecka. Uznać ją można nawet za najważniejszy wskaźnik dziecięcego rozwoju (Landeros, 2011; Pryor, Pryor, 2009; McFarland-Plazza, Lord, Smith, Downey, 2012). Zarówno rodzice, jak i nauczyciele mają duży wpływ na dziecko, na to, kim będzie, jaki bagaż doświadczeń otrzyma oraz czy będzie miało możliwość wykorzystania swojego potencjału. Obecnie daje się obserwować wzrost roli rodziców w systemie edukacji, tzn. rodzice coraz częściej chcą angażować się w sprawę swojego dziecka (Sowisło, 2007). Oznacza to, że nauczyciele tym bardziej powinni czuć się zobowiązani, by kreować relacje z rodzicami, gdyż nauczyciele mogą być konsultantami rodziców w doborze właściwych metod wychowania (Faber, Mazlish, 1992; Gordon, 1995), wspomagać rodziców w odczytywaniu zachowań dzieci, pomagać w wykorzystaniu metod ułatwiających rozwiązywanie określonych trudności (Sokołowska-Dzioba, 1994). Zdarza się oczywiście, że niekiedy oczekiwania rodziców i nauczycieli są sprzeczne. Nie zawsze rodzice spełniają oczekiwania nauczyciela, mimo ich szczerych chęci. Nie zawsze też rodzice są skłonni współpracować z nauczycielem. Wynikać to może, na przykład, ze zróżnicowanego poziomu edukacyjnego rodziców (Pushor, 2011). Poza tym rodzice nierzadko dużo pracują, walcząc o społeczny i ekonomiczny status swojej rodziny. Dlatego też niekiedy, jak pisze M. Sowisło, „współpraca jest aperiodyczna i reglamentowana przez: wywiady, rozmowy indywidualne, pomoc w organizowaniu wycieczek, imprez klasowych czy szkolnych (2007, s. 67), a ważne jest, by ta współpraca była ciągła.

W sytuacji eksplorowania przez dziecko zachowań seksualnych, nauczyciele czują się niepewnie, czego przyczyną może być brak zaufania do własnej wiedzy, to znaczy brak jej w ogóle lub brak jej usystematyzowania (Goldman, 2007; McCallum, Baginsky, 2001). To może prowadzić do podjęcia się przez nauczyciela działań restrykcyjnych wobec dziecka, jak na przykład karcenie czy zawstydzanie, działań, które trudno oceniać pozytywnie z punktu widzenia poprawności pedagogicznej. Sfera seksualna zawsze jednak wzbudzała emocje, często skrajne i mimo upływu czasu i przemian obyczajowych, w świadomości i umiejętnościach nauczycieli niewiele się zmieniło. W tej sytuacji, aby seksualność dziecka mogła prawidłowo się rozwijać i nie stanowić przedmiotu represji ze strony nauczycieli i szkoły, to nauczyciele muszą zostać wyposażeni w odpowiednią wiedzę, by móc przyjmować właściwą postawę wobec zachowań dziecka oraz posiadać umiejętności, które gwarantowałyby właściwy sposób reakcji na te zachowania (Baginsky, Macpherson, 2005; Goldman 2007; Goldman, Grimbeek, 2009; *Queensland Board of Teacher Registration*, 2004; Wakefield, 2002). I to właśnie na studiach kandyda-

ci na nauczycieli mogliby i powinni nabyć określone kompetencje, zdobyć rzetelną i profesjonalną wiedzę oraz uzyskać informację na temat tego na przykład, jak i kiedy zgłaszać przemoc, nie tylko seksualną, określonym organom (Goldman 2007; Goldman, Torrissi-Steel 2004). To sposób na stworzenie wykwalifikowanej kadry, która potrafiłaby rozwiązywać problemy edukacyjne, psychologiczne i społeczne (Karamustafaoglu, 2009).

W obrębie pedagogiczno-edukacyjnych zadań nauczyciela mieści się także pomoc oraz wspieranie dziecka w umiejętności rozpoznawania, ale i wyrażania uczuć, zawsze z zachowaniem szacunku i godności wobec drugiego człowieka, wspieranie zdolności odbierania bodźców przy użyciu wszystkich zmysłów oraz pozytywnego stosunku do własnego ciała. Do zadań tych zaliczyć należy również:

informowanie dzieci o różnicach płciowych oraz funkcjach narządów płciowych, o stosunku seksualnym, ciąży i porodzie; rozmawianie z dziećmi o seksualności, uczenie ich zadawania pytań oraz wyrażania obaw i wątpliwości; przyznawanie dzieciom prawa do cielesności, intymności oraz uczenie ich traktowania z szacunkiem cielesności innych ludzi; zachęcanie dzieci do zaufania własnym obserwacjom oraz nauczenie mówienia „nie”, gdy ktoś chce je zmusić do niepożądanych kontaktów fizycznych; zachęcanie do odrzucania sytuacji, w których może dojść do przekroczenia granic, oraz zachęcanie do odrzucania przemocy; umożliwienie dzieciom wyrażania seksualności, uwzględnienie punktu widzenia specyficznego dla danej płci, obserwowanie relacji między dziewczynkami i chłopcami oraz wskazywanie niewłaściwych rodzajów zachowań, np. wyśmiewania lub atakowania (Wanzeck-Sielert, 2008, s. 60).

Poza tym nauczyciel musi być świadom tego, że obecnie miliony dzieci na całym świecie stają się ofiarami przemocy seksualnej (Obisesan, Adeyemo, Onifade, 1999), a jedno z tych pokrzywdzonych dzieci może być jego uczniem. Ważna jest umiejętność zidentyfikowania, wykrycia ewentualnych objawów nadużycia seksualnego wobec dziecka, także dostarczanie dowodów, że do takiego nadużycia doszło (Brilleslijper-Kater, Friedrich, Corwin, 2004; Mathews, 2011; Melton 2005). Dziecko będące ofiarą przemocy, i to nie tylko seksualnej, cierpi i widoczne są u niego poważne skutki zdrowotne, problemy z zachowaniem oraz problemy edukacyjne (Daignault, Hébert, 2004; Veltman, Browne, 2001). Wymaga to ze strony nauczyciela umiejętności odpowiedniego zachowania się wobec dziecka będącego ofiarą przemocy, szczególnie w takim przypadku liczy się wyczucie i takt (Downey, 2007; Laskey, 2008; Walsh, 2009; Watts, 1997).

Wszystkie powyżej wymienione zadania traktować należy holistycznie, ze zwróceniem uwagi, iż ich realizacja ma dalekosiężne skutki, kształtuje między

innymi postawę wobec seksualności, jaką przyjmie dziecko także później, gdy już będzie dorosłą osobą.

Profesjonalny rozwój nauczycieli w kontekście rozwoju seksualnego dziecka jest inwestycją, która przynosi korzyści dzieciom (nie tylko ofiarom przemocy czy nadużyć, ale także tym, które z sytuacjami patologicznymi się nie spotkały), pomaga także nauczycielom rozwijać ich zdolności społeczne, ucząc wrażliwości i taktu (Mathews, 2011).

### 3. Postawy rodziców i nauczycieli wobec zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym

Przedmiotem prezentowanych niżej badań były postawy rodziców i nauczycieli wobec zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym. Takie ujęcie zagadnienia wynikało bezpośrednio z moich zainteresowań, które koncentrują się wokół problemów związanych z seksualnością człowieka. Szczególnie intrygujące było i jest nadal dla mnie zjawisko tabuizowania i mitologizowania sfery seksualnej, które ma moc zniekształcania obrazu psychoseksualnego rozwoju człowieka, a jednocześnie regulowania wzorów dziecięcych i dorosłych zachowań dopuszczalnych w granicach społecznej akceptacji.

Interesowało mnie w szczególności, czy wzięte pod uwagę zmienne, o których szerzej wypowiadałam się niżej, pozostają w związku z postrzeganiem dziecięcych zachowań seksualnych. Poznanie postaw nauczycieli i rodziców niesie za sobą także praktyczne implikacje. Może bowiem przyczynić się do poszerzenia wiedzy potrzebnej nauczycielom, pedagogom, a także rodzicom i innym zainteresowanym tematyką rozwoju. Wiedza w tym zakresie ewoluuje, widoczne jest to nie tylko w tematyce i charakterze prac badawczych, ale i w przyjmowanych rozwiązaniach instytucjonalnych. Ostatnie lata znamionuje wyraźne zapotrzebowanie na edukatorów seksualnych, z czego wynikać może, iż postrzegani są oni jako niezbędni w wielu różnych środowiskach, także w szkołach specjalnych (por. Olszak, 2001, s. 13).

W związku z powyższym uzasadnione wydaje się prowadzenie badań nad postawami, jakie wobec zachowań seksualnych małego dziecka prezentują dorośli, w szczególności ci tworzący jego najbliższe otoczenie społeczne i wychowawcze (tamże, s. 11).

Praktycznym efektem moich działań było skonstruowanie narzędzia do badania ekspresji seksualnej małego dziecka, tj. *Kwestionariusza przekonań na temat zachowań seksualnych dziecka przedszkolnego* (KPZSDP) oraz *Kwestionariusza afektywnego i behawioralnego ustosunkowania wobec zachowań seksualnych dziecka przedszkolnego* (KABUZSDP).

### 3.1. Teoretyczny model relacji między zmiennymi

Przegląd literatury przedmiotu pozwolił na wyszczególnienie zmiennych, które stanowiły podstawę dla stworzenia niniejszego modelu badania. W pierwszej kolejności wyróżniono zmienną płeć, następnie status, służącą określeniu, czy badany jest rodzicem lub nauczycielem. Uwzględniono także sytuację, gdy nauczyciel jest jednocześnie rodzicem. Założono, że będzie to grupa odróżniająca się pod względem postaw wobec zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym od osób będących tylko rodzicami lub tylko nauczycielami. Oczekiwanie to uzasadnione może być bogatszą wiedzą nauczycieli gwarantowaną doświadczeniem edukacyjnym (studia profilowe, nauczycielskie) i zawodowym. Z kolei bycie dodatkowo rodzicem wyposaża w wiedzę wynoszoną z codziennych doświadczeń, a także każe oczekiwać dodatkowego emocjonalnego zaangażowania, co z kolei może determinować stosunek wobec określonych zachowań dzieci. Brano pod uwagę także zaangażowanie religijne, atmosferę wokół seksualności w rodzinie generacyjnej, dokształcanie, męskość psychologiczną (IPP), kobiecość psychologiczną (IPP).

W świetle ustaleń pedeutologii nauczyciel jest osobą szczególnie wykwalifikowaną w toku długoletniego procesu kształcenia. Na przestrzeni procesu „stawiania się” nauczycielem kształtuje się profesjonalna wiedza i specjalistyczne umiejętności wychowawcze. Wiąże się to z nabywaniem tzw. kompetencji, które dotyczą następujących komponentów: poznawczych, społecznych i komunikacyjnych (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 85–111; Bilińska-Suchanek, 2003, s. 32). Na kompetencje nauczycielskie składa się obowiązkowe przygotowanie w zakresie: merytorycznym, psychologiczno-pedagogicznym, dydaktycznym. Tym, co szczególnie mnie interesuje jest przygotowanie nauczyciela w zakresie psychologiczno-pedagogicznym. Wiedza psychologiczna „umożliwia [...] odniesienie określonego zachowania dziecka do szeroko rozumianej normy rozwojowej i indywidualnej, zrozumienie mechanizmów psychologicznych i złożoności sytuacji patogenicznej, w której tkwi dziecko” (Badura-Madej, Józefik, 1989, s. 19). Dzięki temu nauczyciel potrafi wykorzystywać podstawową wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki oraz psychologii w celu analizowania i interpretowania określonego rodzaju sytuacji i zdarzeń edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych, a także motywów i wzorów zachowań uczestników tych sytuacji.

W rolę rodzica nie jest natomiast wpisana powinność bycia profesjonalistą, posiadania specjalistycznej wiedzy i umiejętności. Wymaga się jednak od niego emocjonalnego i moralnego zaangażowania w proces wychowania własnego dziecka. Tym bardziej, że proces wychowania w rodzinie odbywa się stale, jak zaznacza M. Chomczyńska-Miliszkiewicz „wpływ rodziny działa w naturalnych sytuacjach życia codziennego” (2002, s. 110).

Kolejną zmienną, którą przyjął jako determinującą postawy wobec seksualności dziecka, jest szczebel edukacji, na którym nauczyciel wykonuje swój zawód. Wyodrębniłam następujące warianty tej zmiennej: nauczycieli wychowania przedszkolnego, wczesnoszkolnego, a więc klas I–III, oraz kategorie „inne”, a także kategorię nauczycieli niebędących rodzicami. Założyć można, że niezależnie od specjalizacji wybieranej podczas kształcenia zawodowego zakres treści na studiach nauczycielskich obejmuje szeroko rozumianą problematykę socjalizacji i rozwoju człowieka. A. Brzezińska pisze, że

działania, jakie podejmuje każdy nauczyciel [...] niezależnie od szczebla edukacji, zawsze nastawione są na wywołanie zmiany: (1) wiedzy o otaczającym go świecie, np.: w jakimś obszarze, jednej dziedzinie wiedzy, (2) umiejętności oddziaływania na otaczającą go rzeczywistość, (3) umiejętność rozumienia tego, co wokół się dzieje, albo (4) i wiedzy, i rozumienia, i umiejętności (2000, s. 55).

Edukacyjna działalność nauczycieli ma zawsze charakter podwójnej interwencji: w rzeczywistość indywidualną (prywatny świat osoby uczącej się lub wychowywanej, świat jej sensów) oraz rzeczywistość społeczną (kulturowy świat znaczeń) (tamże, s. 58). Rzadziej jednak w procesie edukacji uwzględnia kwestię seksualności i seksualnej edukacji, ograniczając się do odwołań historycznych w ramach wskazywania nurtów i teorii edukacji, na przykład antypedagogicznych założeń A. Neilla (1961/1991) opierającego filozofię swej *Summerhill* na psychoanalitycznych ustaleniach O. Ranka. Biorąc jednak pod uwagę charakter rozwoju człowieka, oczekiwać należy holistycznego podejścia stroniącego od redukcyjnego bagatelizowania jednych obszarów na rzecz innych (por. Kwieciński, 1998). Bagatelizowanie takie skutkuje bowiem patologiami edukacji ograniczającymi rozwój człowieka. Gdy rozważam problem kształcenia zawodowego nauczyciela, szczególnie interesuje mnie, czy szczebel wykonywania zawodu ma związek z percepcją zachowań seksualnych małego dziecka oraz nabywaniem przez przyszłych nauczycieli określonych postaw wobec tychże zachowań. Co więcej uważam, że badanie nauczycieli różnych szczebli edukacyjnych może przyczyniać się do gromadzenia wiedzy na temat procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz modyfikowania tego procesu zgodnie z wyzwaniami, zadaniami i wymaganiami rozwojowymi osób, które podlegają nauczycielskim oddziaływaniom.

Następną zmienną, która wydaje się znacząca dla charakteru postaw wobec zachowań seksualnych dziecka przedszkolnego jest płeć psychologiczna. Przyjęłam model A. Kuczyńskiej, zakładając, że w zależności od poziomu i intensyfikacji którejś ze skal czy to kobiecości, czy męskości psychologicznej, postawy wobec zachowań seksualnych dziecka będą ulegać zmianie. Przyjęłam także, że im większe natężenie na skali męskości wśród badanych, tym bardziej niepewne postawy

wobec zachowań seksualnych dzieci, a tym samym postawy uznane będą za bardziej negatywne. Założono, że w przypadku natężenia na skali kobiecość, sytuacja będzie odwrotna.

Postawy wobec zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym mogą być uwarunkowane przez płeć. Obserwuje się zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn różnice chociażby w wymiarze aksjologicznym, czy w aktywności zadaniowej itp. (Kwiecińska, 2000). Zatem za zasadne uznałam także wyróżnienie tej zmiennej.

Kolejną zmienną jest zaangażowanie religijne, gdyż z ustaleń innych autorów wynika, iż im bardziej konserwatywne poglądy i silne zaangażowanie religijne osoby, tym bardziej restrykcyjne jest jej podejście do zachowań seksualnych (Kozakiewicz, 1969; Lew-Starowicz, Długołęcka, 2006).

W modelu przyjęto także zmienną dotyczącą posiadania dziecka i posiadania dziecka w wieku przedszkolnym. To ważne z punktu widzenia badania, bowiem rodzice posiadający dziecko w wieku przedszkolnym mogą, właśnie ze względu na sam fakt jego posiadania, różnić się w postawach wobec zachowań seksualnych dzieci od tych rodziców czy nauczycieli, którzy dziecka w tym konkretnym wieku nie posiadają.

Z kolei zmienna „atmosfera wokół seksualności w rodzinie generacyjnej” została ujęta w głównym modelu badania ze względu na to, że nasza biografia (dom, najbliższe otoczenie) niewątpliwie w niemałym stopniu determinuje postawy wobec zachowań seksualnych (Beisert, 1991; Beisert, 2006a; Bolton i in. 1987; Wanzeck-Sielert, 2008).

W modelu badawczym ujęta została także zmienna „doksztalcanie”. Jej wyodrębnienie miało znaczenie z punktu widzenia nabywania przez badanych, w trakcie aktywnego uczestnictwa w warsztatach, konferencjach poświęconych tematyce seksualnej, świadomości oraz wiedzy o rozwoju seksualnym dziecka, która w efekcie przełożyć się może na pozytywne, kreatywne postawy wobec seksualności dziecka właśnie.

W oparciu o powyższy model teoretyczny sformułowałam następujące pytania badawcze:

1. Czy postawy uzależnione są od faktu bycia nauczycielem lub rodzicem?
2. Czy postawy uzależnione są od szczebla edukacji, na którym wykonuje się zawód nauczyciela?
3. Czy postawy uzależnione są od deklarowanej płci?
4. Czy postawy wobec zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym uzależnione są od płci psychologicznej?
5. Czy postawy uzależnione są od stopnia zaangażowania religijnego?
6. Czy fakt posiadania dziecka ma znaczenie dla kształtowania się postaw?
7. Czy posiadanie dziecka w wieku przedszkolnym ma znaczenie dla kształtowania się postaw?

8. Czy postawy wobec zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym zależą od atmosfery wokół seksualności w rodzinie generacyjnej?
9. Czy postawy wobec zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym zależą od doksztalcenia?

## 3.2. Narzędzia badawcze

W gromadzeniu danych wykorzystałem trzy testy: *Kwestionariusz przekonań na temat zachowań seksualnych dziecka przedszkolnego* (KPZSDP), *Kwestionariusz afektywnego i behawioralnego ustosunkowania wobec zachowań seksualnych dziecka przedszkolnego* (KABUZSDP) oraz *IPP – Inwentarz do oceny Płci Psychologicznej* autorstwa A. Kuczyńskiej (1992). Dwa pierwsze zaprojektowałam i skonstruowałam samodzielnie.

### 3.2.1. KWESTIONARIUSZ PRZEKONAŃ NA TEMAT ZACHOWAŃ SEKSUALNYCH DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO (KPZSDP)<sup>1</sup>

*Kwestionariusz przekonań na temat zachowań seksualnych dziecka* (KPZSDP) zbudowany został w oparciu o zestaw zachowań seksualnych dziecka w wieku przedszkolnym, które w świetle współczesnych norm rozwojowych uznane są za prawidłowe (Beisert, 1991, 1997, 2006a, 2006b; Friedrich i in., 1991, 1998; Wanzeck-Sielert, 2008).

W styczniu 2011 roku rozpoczęto badania mające na celu ustalenie własności psychometrycznych tego narzędzia. Przeprowadzono cztery oddzielne badania. Łącznie uczestniczyły w nich 463 osoby. W doborze badanych zabiegałam, by uczestnikami byli rodzice, nauczyciele i wychowawcy szkół lub ośrodków szkolnych.

W pierwszym badaniu uczestniczyło 107 osób (97 kobiet i 10 mężczyzn), gdzie średnia wieku wynosiła  $m = 28,54$  ( $sd = 7,47$ ,  $me = 25$ ). W badaniu drugim udział wzięło 139 osób (97 kobiet, 39 mężczyzn, 3 kwestionariusze ze względu na braki w danych zostały odrzucone). Przedział wieku uczestników to 21–53 lata ( $m = 28,46$ ;  $sd = 7,33$ ;  $me = 25$ ). Badaniem trzecim objętych zostało 114 osób (64 kobiet, 40 mężczyzn, 10 kwestionariuszy ze względu na braki w danych zostało odrzuconych) w przedziale wieku 21–50 lat ( $m = 28,63$ ;  $sd = 0,98$ ;  $me = 26$ ). W czwartym badaniu uczestniczyło 100 osób (82 kobiety, 16 mężczyzn, 2 kwestionariusze ze względu na braki w danych zostały odrzucone), których wiek mieścił się w przedziale 23–50 lat ( $m = 29,11$ ;  $sd = 5,62$ ;  $me = 27$ ). Podczas każdego z badań uczestnicy otrzymywali kwestionariusz z prośbą o ustosunkowanie się

---

<sup>1</sup> Część informacji podana w tym fragmencie była już publikowana, zob. Ratkowska-Pasikowska, Pasikowski, 2013; Ratkowska-Pasikowska, 2014a.

do znajdujących się w nim opisów zachowań seksualnych dziecka w wieku przedszkolnym. Udział w badaniu był dobrowolny i anonimowy.

W pierwszej wersji kwestionariusz składał się z 12 twierdzeń dotyczących zachowań seksualnych dziecka (uwzględniających przy tym jego płeć) w wieku 3–6 lat. Każdej pozycji kwestionariusza opisującej konkretne zachowanie lub grupę takich zachowań dziecka przyporządkowana została 7-punktowa skala ocen (1 – zupełnie nieprawidłowe, 2 – nieprawidłowe, 3 – raczej nieprawidłowe, 4 – trudno powiedzieć, 5 – raczej normalne i typowe, 6 – normalne i typowe, 7 – zupełnie normalne i typowe).

Zebrane dane poddano procedurze analizy czynnikowej metodą głównych składowych z rotacją ortogonalną metodą Varimax. Zabieg ten miał na celu zbadanie trafności czynnikowej kwestionariusza. W oparciu o ustalenia teoretyczne (Beisert, 2006; Friedrich, 1991/1998) założono wstępnie uzyskanie czterech niezależnych czynników odzwierciedlających postawę wobec zachowań seksualnych dziecka. Zastosowanie analizy czynnikowej uzasadniał w przypadku skali ekspresji dziewczynek odpowiednio wysoki wynik testu Bartletta ( $\chi^2(66) = 709,85$ ,  $p = 0,0000$ ). W przypadku skali ekspresji chłopców te współczynniki również okazały się wysokie (KMO = 0,81; test Bartletta:  $\chi^2(66) = 738,51$ ,  $p = 0,0000$ ). Wykres osypiska oraz analiza wartości własnych (zgodnie z kryterium Kaisera wartość większa niż 1) sugerowały występowanie trzech czynników w odniesieniu do skali ekspresji zarówno dziewczynek, jak i chłopców. Jednak najlepszym rozwiązaniem okazało się przyjęcie dwóch czynników, ponieważ zapewniało zmaksymalizowanie wartości ładunków pozycji w obrębie jednego czynnika przy jednoczesnym zminimalizowaniu w obrębie drugiego. Mimo to nie można tej opcji uznać za satysfakcjonującą. Moc dyskryminacyjna pozycji testowych w skali ekspresji dziewczynek dla pierwszego czynnika (8 pozycji) mieściły się w przedziale 0,25–0,74 (średnia arytmetyczna: 0,56; mediana: 0,56), dla czynnika drugiego (4 pozycje) w przedziale 0,51–0,76 (średnia arytmetyczna: 0,62; mediana: 0,62). W skali ekspresji chłopców moc dyskryminacyjna pozycji testowych dla pierwszego czynnika (7 pozycji) wyniosła 0,29–0,72 (średnia arytmetyczna: 0,57; mediana: 0,63), a dla drugiego czynnika (5 pozycji) 0,27–0,74 (średnia arytmetyczna: 0,57; mediana: 0,60).

Rezultaty analizy czynnikowej oraz analizy zgodności wewnętrznej mierzonej współczynnikiem  $\alpha$  Cronbacha przedstawia tabela 3.

W oparciu o dane zgromadzone w tym badaniu postanowiono sprawdzić także, czy oceny ekspresji seksualnej dzieci dokonywane przez kobiety i mężczyzn różnią się ze względu na płeć dziecka. W grupie kobiet ekspresja seksualna dziewczynek oceniana była mniej przychylnie ( $m = 43,21$ ,  $sd = 11,02$ ) niż ekspresja seksualna chłopców ( $m = 43,91$ ,  $sd = 11,40$ ). Choć różnica ta okazała się istotna statystycznie ( $t(96) = -4,05$ ,  $p = 0,0001$ ), to jednak uwagę zwraca, że nie przekracza

ona wartości 1 pkt. W grupie mężczyzn ocena ekspresji dziewczynek ( $m = 43,50$ ,  $sd = 9,56$ ) i chłopców ( $m = 44,30$ ,  $sd = 11,06$ ) była podobna ( $t(9) = -1,27$ ,  $p = 0,2353$ ). Należy jednak bardzo ostrożnie interpretować ten rezultat z powodu bardzo małej liczności tej próby.

Tabela 3. Analiza czynnikowa zbioru pozycji kwestionariusza KPZSDP dokonana metodą głównych składowych z rotacją Varimax

| Pozycje kwestionariusza                              |                                                                                                                                 | Dziewczynka |            | Chłopiec  |            |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------------|-----------|------------|
|                                                      |                                                                                                                                 | Czynnik I   | Czynnik II | Czynnik I | Czynnik II |
| 1                                                    | oglądanie własnych narządów płciowych                                                                                           | 0,47        | 0,30       | 0,32      | 0,14       |
| 2                                                    | wzajemne oglądanie i pokazywanie narządów płciowych w kontaktach z dziećmi tej samej płci                                       | 0,90        | 0,16       | 0,84      | 0,13       |
| 3                                                    | wzajemne oglądanie i pokazywanie narządów płciowych w kontaktach z dziećmi odmiennej płci                                       | 0,86        | 0,18       | 0,88      | 0,06       |
| 4                                                    | wzajemne dotykanie, manipulacje przy narządach płciowych w kontaktach z dziećmi tej samej płci                                  | 0,76        | -0,01      | 0,80      | -0,03      |
| 5                                                    | wzajemne dotykanie, manipulacje przy narządach płciowych w kontaktach z dziećmi odmiennej płci                                  | 0,73        | 0,05       | 0,76      | 0,10       |
| 6                                                    | „kłopotliwe” pytania (np. „Czy dziewczynki też mają siusiaka?”; „Skąd się wziąłem?”; „Jak znalazłem/łam się w Twoim brzuszku?”) | 0,29        | 0,25       | 0,02      | 0,12       |
| 7                                                    | rysowanie treści seksualnych i erotycznych (np. genitaliów, aktów seksualnych)                                                  | 0,69        | 0,15       | 0,60      | 0,30       |
| 8                                                    | ulepianki o tematyce seksualnej (np. genitalia, akty seksualne)                                                                 | 0,64        | 0,20       | 0,58      | 0,26       |
| 9                                                    | wulgaryzmy                                                                                                                      | 0,44        | 0,62       | 0,48      | 0,60       |
| 10                                                   | opowiadania, wierszyki zawierające treści seksualne                                                                             | 0,20        | 0,73       | 0,29      | 0,72       |
| 11                                                   | dotykanie, drażnienie genitaliów w celu uzyskania uczucia przyjemności (masturbacja)                                            | 0,05        | 0,88       | 0,04      | 0,82       |
| 12                                                   | pocieranie intymnymi częściami ciała o różne przedmioty                                                                         | -0,001      | 0,89       | 0,02      | 0,89       |
| Wariancja wyjaśniana przez poszczególne czynniki (%) |                                                                                                                                 | 37,42       | 15,90      | 40,09     | 16,90      |
| $\alpha$ Cronbacha                                   |                                                                                                                                 | 0,83        | 0,80       | 0,82      | 0,79       |

Źródło: badania własne.

W drugim badaniu kwestionariusz zawierał 22 pozycje opisujące konkretne przejawy dziecięcej seksualności. Badani oceniali każde z 22 zachowań oddzielnie w odniesieniu do chłopców i do dziewczynek. Zastosowanie analizy czynnikowej uzasadniał, zarówno w przypadku skali ekspresji dziewczynek, jak i chłopców, wysoki współczynnik korelacji Kaisera-Mayera-Olkina (dziewczynki:  $KMO = 0,83$ ; chłopcy:  $KMO = 0,82$ ) i wynik testu Bartletta (dziewczynki:  $\chi^2(231) = 1530,29$ ,  $p = 0,0000$ ; chłopcy:  $\chi^2(231) = 1534,09$ ,  $p = 0,0000$ ). Struktura obu skal okazała się jednoczynnikowa. Wartości ładunków czynnikowych poszczególnych pozycji w skali zachowań dziewczynek mieściły się w przedziale 0,45–0,74. Bardzo podobnie wyglądało to w przypadku skali chłopców. Obie skale wyjaśniały blisko 38% wariancji wyników. Moc dyskryminacyjna pozycji testowych obu skal mieściła się z kolei w przedziale 0,42–0,70 (średnia arytmetyczna: 0,56; mediana: 0,58). Zgodność wewnętrzna zarówno dla skali zachowań dziewczynek i skali zachowań chłopców osiągnęła poziom 0,92  $\alpha$  Cronbacha, a rzetelność połówkowa Spearmana-Browna 0,95.

Przy okazji tego badania sprawdzono, w jakim stopniu badane osoby różnicują ocenę ekspresji seksualnej dziecka w zależności od jego płci. Dokonując analizy wzięto również pod uwagę płeć badanych. W przypadku mężczyzn okazało się, iż oceniali oni ekspresję dziewczynek ( $m = 75,36$ ,  $sd = 13,34$ ) i chłopców ( $m = 75,97$ ,  $sd = 13,72$ ) bardzo podobnie ( $t(38) = -1,48$ ,  $p = 0,1479$ ). Podobnie w przypadku kobiet pomiędzy ocenami ekspresji dziewczynek ( $m = 84,51$ ,  $sd = 19,35$ ) i chłopców ( $M = 84,94$ ,  $sd = 19,73$ ) nie wystąpiła różnica ( $t(96) = -1,79$ ,  $p = 0,0769$ ). Ten wynik oraz wynik uzyskany w pierwszym badaniu stały się podstawą do zrezygnowania przy kolejnych wersjach narzędzia z osobnego pomiaru przekonań w stosunku do chłopców i osobnego w stosunku do dziewczynek.

W trzecim badaniu posłużono się kwestionariuszem z dodatkowymi 6 pozycjami opisującymi zachowania seksualne dziecka. W oparciu o wyniki uzyskane w poprzednim badaniu, w tym niewyodrębniono odrębnej części dla ocen chłopców i dziewczynek. Posłużono się tą samą 7-punktową skalą odpowiedzi. Aby zbadać trafność czynnikową kwestionariusza otrzymane wyniki poddano procedurze analizy czynnikowej metodą składowych głównych z zastosowaniem rotacji Varimax. Zastosowanie analizy czynnikowej okazało się zasadne, gdyż współczynnik korelacji Kaisera-Mayera-Olkina ( $KMO$ ) wyniósł 0,88 a wynik testu Bartletta ( $\chi^2(378) = 1962,24$ ,  $p = 0,0000$ ) okazał się istotny statystycznie, co świadczy o tym, że korelacje w macierzy wyników były wyraźnie wyższe niż zero. Przeprowadzenie analizy czynnikowej wykazało, że najlepszym rozwiązaniem będzie przyjęcie tylko jednego ogólnego czynnika. Kwestionariusz w tej wersji wyjaśniał 42% wariancji wyników. Zgodność wewnętrzna mierzona współczynnikiem  $\alpha$  Cronbacha wyniosła 0,94, a rzetelność połówkowa Spearmana-Browna podobnie 0,94. Współczynniki mocy dyskryminacyjnej dla pozycji jednoczynnikowej skali wahały się w granicach 0,32–0,76 (średnia arytmetyczna: 0,60; mediana: 0,64). Wyniki przeprowadzonej analizy czynnikowej przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Analiza czynnikowa pozycji kwestionariusza KPZSDP metodą głównych składowych z rotacją Varimax

| Pozycje kwestionariusza                |                                                                                                                                                        | Czynnik I |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1                                      | podglądanie dorosłych                                                                                                                                  | -0,36     |
| 2                                      | dotykanie i drażnienie własnych genitaliów w celu uzyskania przyjemności (masturbacja)                                                                 | -0,53     |
| 3                                      | zafascynowanie kolegą, koleżanką z przedszkola, podwórka, czyli tzw. „pierwsze miłości”                                                                | -0,35     |
| 4                                      | namawianie innych dzieci do zabaw seksualnych, np. w lekarza, w dom itp.                                                                               | -0,67     |
| 5                                      | obnażanie się w obecności innych dzieci                                                                                                                | -0,74     |
| 6                                      | opowiadania lub wierszyki zawierające seksualne treści                                                                                                 | -0,76     |
| 7                                      | pokazywanie i wzajemne oglądanie narządów płciowych w kontaktach z dziećmi                                                                             | -0,67     |
| 8                                      | przyglądanie się zachowaniom seksualnym zwierząt                                                                                                       | -0,78     |
| 9                                      | stosowanie w towarzystwie rówieśników wulgarnych wyrazów, wyrażeń lub zwrotów na określenie genitaliów lub seksualnych stosunków                       | -0,65     |
| 10                                     | całowanie innych dzieci                                                                                                                                | -0,56     |
| 11                                     | wzajemne manipulacje przy narządach płciowych w kontaktach z dziećmi                                                                                   | -0,73     |
| 12                                     | dotykanie i drażnienie własnych genitaliów, gdy dziecko znajduje się już w łóżku gotowe do snu                                                         | -0,68     |
| 13                                     | ulepianki o tematyce seksualnej, np. genitalia, akty seksualne                                                                                         | -0,71     |
| 14                                     | bawienie się z innymi dziećmi w zabawy z podtekstem seksualnym, np. w lekarza, w małżeństwo, w dom, w narzeczeństwo                                    | -0,75     |
| 15                                     | używanie w obecności dorosłych wulgarnych wyrazów, wyrażeń lub zwrotów na określenie genitaliów lub seksualnych stosunków                              | -0,63     |
| 16                                     | dotykanie i drażnienie własnych genitaliów podczas kąpieli i wycierania się                                                                            | -0,71     |
| 17                                     | obnażanie się w obecności dorosłych                                                                                                                    | -0,62     |
| 18                                     | odgrywanie aktu seksualnego z zabawkami (kładzenie się, ocieranie itp.)                                                                                | -0,63     |
| 19                                     | dotykanie intymnych okolic ciała innych dzieci                                                                                                         | -0,76     |
| 20                                     | odtworzenie w kontaktach z innymi dziećmi scen zaobserwowanych z seksualnego życia dorosłych, np. pocałunki, przytulania, imitowanie aktów seksualnych | -0,70     |
| 21                                     | zabawa w „lalki mają seks” (imitowanie kontaktów seksualnych pomiędzy zabawkami)                                                                       | -0,70     |
| 22                                     | pocieranie intymnymi częściami ciała o różne przedmioty                                                                                                | -0,73     |
| 23                                     | oglądanie własnych narządów płciowych                                                                                                                  | -0,55     |
| 24                                     | podglądanie rówieśników                                                                                                                                | -0,53     |
| 25                                     | rysowanie treści seksualnych i erotycznych, np. genitaliów, aktów seksualnych                                                                          | -0,58     |
| 26                                     | udawanie lub odgrywanie seksu z lalką, misiem bądź inną zabawką (kładzenie się, ocieranie itp.)                                                        | -0,70     |
| 27                                     | „kłopotliwe” pytania, np. „Czy dziewczynki też mają siusiaka?”, „Skąd się biorą dzieci?”, „Jak znalazłem/łam się w Twoim brzuszku?”                    | -0,31     |
| 28                                     | oglądanie i dotykanie narządów płciowych zwierząt                                                                                                      | -0,64     |
| Wariancja wyjaśniana przez czynnik (%) |                                                                                                                                                        | 42        |

Źródło: badania własne.

Badanie czwarte prowadzone było z użyciem kwestionariusza składającego się z 21 pozycji i bez odrębnych części dla ocen zachowań chłopców i dziewczynek. Skala odpowiedzi była taka sama, jak w poprzednich wersjach kwestionariusza. Zastosowanie analizy czynnikowej okazało się zasadne, gdyż korelacje w macierzy wyników były wyraźnie wyższe niż zero, czego dowodzi współczynnik korelacji Kaisera-Mayera-Olkina ( $KMO = 0,85$ ) i wynik testu Bartletta ( $\chi^2(210) = 1140,47$ ,  $p = 0,0000$ ).

W przypadku tej wersji narzędzia również najlepszym okazało się rozwiązanie jednoczynnikowe. Ładunki czynnikowe poszczególnych pozycji wynosiły od 0,35 do 0,73. Kwestionariusz wyjaśniał 37% wariancji wyników. Zgodność wewnętrzna kwestionariusza mierzona formułą Cronbacha wyniosła 0,91, a rzetelność połowkowa Spearmana-Browna 0,88. Moc dyskryminacyjna pozycji testu mieściła się w przedziale 0,28–0,68 (średnia arytmetyczna: 0,55; mediana: 0,57).

W związku z rezultatami każdego z czterech badań poświęconych budowie kwestionariusza KPZSDP rozwiązanie osiągnięte w badaniu nr 3 uznano za najlepsze i dlatego jako ostateczną przyjęto jednoczynnikową wersję kwestionariusza z 28 pozycjami, bez podziału na skalę ekspresji dziewczynek i chłopców.

### 3.2.2. KWESTIONARIUSZ AFEKTYWNEGO I BEHAVIORALNEGO USTOSUNKOWANIA WOBEC ZACHOWAŃ SEKSUALNYCH DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO (KABUZSDP)

Kwestionariusz ten zbudowany został jako alternatywna wersja KPZSDP. Pomiar postawy w każdym z jej trzech aspektów wymagałby bowiem potrójnego użycia stwierdzeń KPZSDP. To z kolei, jako nużące, mogłoby znacznie obniżyć trafność pomiaru. Dlatego też zdecydowałam się wprowadzić wersję kwestionariusza równoległą.

Zbudowano 11 stwierdzeń możliwie najlepiej oddających treść 28 stwierdzeń KPZSDP. Dokonano tego w oparciu o analizę treści pozycji KPZSDP oraz wyniki aglomeracji tych pozycji w analizie skupień (diagram 1). Analizę skupień metodą aglomeracji wykonano na danych użytych do ustalenia struktury czynnikowej ostatecznej wersji KPZSDP złożonej z 28 twierdzeń. Do określenia odległości między skupieniami, czyli ustalania wiązania skupień w skupienia ogólniejsze, zastosowano metodę Warda. W rezultacie przeprowadzonej analizy wiązki stwierdzeń KPZSDP nie dały się pokryć idealnie z wyodrębnionymi 11 kategoriami testu równoległego. Uzyskano jednak pokrycie 7 kategorii, co oznacza, że każdej z tych kategorii odpowiadała wiązka skupionych blisko siebie stwierdzeń KPZSDP. Kategorii „okazywanie zainteresowanie ciałem innych osób” odpowiadała wiązka, jaką tworzyły twierdzenia 1, 23 i 24. Kategorii „dotykание intymnych części ciała innych osób” wiązka tworzona przez stwierdzenia 11 i 19. Kategoria „obecność

elementów seksualnych w twórczości dziecka” zbiegała się z wiązką stwierdzeń 13 i 25. „Przeklinanie z użyciem słów odnoszących się do seksualności i genitaliów” odpowiadało wiązce stwierdzeń o numerach 9 i 15. „Obnażanie własnego ciała, czyli odkrywanie go” korespondowało z wiązką stwierdzeń 5 i 7. „Zabawy o charakterze seksualnym” zbieżne było z wiązką stwierdzeń 4 i 14. „Dotykanie własnych genitaliów, lecz poza sytuacjami związanymi z higieną i samoobsługą” odpowiadało stwierdzeniom 12 i 16.

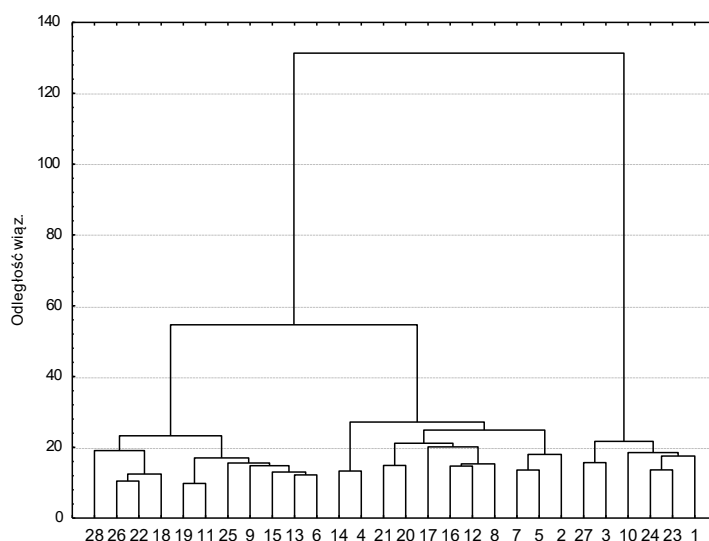


Diagram 1. Aglomeracja stwierdzeń KPZSDP

Źródło: badania własne.

W pierwszej części kwestionariusza użyto tych 11 stwierdzeń do pomiaru wrażenia, jakie wzbudzają zachowania przez nie opisane. W drugiej części te same stwierdzenia poprzedzono pytaniem o zachowanie, jakie podejmują osoby badane w odpowiedzi na opisaną stwierdzeniami ekspresję seksualną dziecka. W obu częściach do każdego stwierdzenia zastosowano siedmiopunktową odwróconą skalę odpowiedzi (od 7 do 1). Jednak w pierwszej części lewy koniec skali opisany był sformułowaniem „dobre wrażenie”, a prawy – „złe wrażenie”. W części drugiej, dotyczącej behawioralnego aspektu postawy, na lewym końcu skali umieszczono sformułowanie „nagradzam, popieram”, a na prawym – „karcę, neguję”. Niewielka liczba stwierdzeń, różnice w instrukcji oraz różnice w opisie skali przyjęto jako wystarczające warunki, by zminimalizować znużenie spowodowane dwukrotną

odpowiedzią na te same stwierdzenia. Tak przygotowane narzędzie rozprawdzono wśród 95 osób, 48 kobiet i 47 mężczyzn, wszyscy w wieku około 33 lat ( $m = 32,76$ ;  $sd = 8,21$ ).

Aby zbadać trafność czynnikową części poświęconej afektywnemu aspektowi postawy, otrzymane w przypadku tej części wyniki poddano procedurze analizy czynnikowej metodą składowych głównych z zastosowaniem rotacji Varimax. Zastosowanie analizy czynnikowej okazało się zasadne, gdyż współczynnik korelacji Kaisera-Mayera-Olkina (KMO) wyniósł 0,75, czemu towarzyszył istotny statystycznie wynik testu Bartletta ( $\chi^2(55) = 808,41$ ,  $p = 0,0000$ ). Świadczy to o tym, że korelacje w macierzy wyników były wyraźnie wyższe niż zero. Najlepszym rozwiązaniem okazała się jednoczynnikowa struktura narzędzia (tabela 5). Przyjęcie więcej niż jednego czynnika skutkowało tym, że poszczególne pozycje znacząco korelowały z kilkoma czynnikami naraz. Współczynniki mocy dyskryminacyjnej dla pozycji skali wynosiły od 0,48 do 0,83 (średnia arytmetyczna: 0,68; mediana: 0,70). Zgodność wewnętrzną tego testu mierzona współczynnikiem  $\alpha$  Cronbacha równała się 0,92.

Tabela 5. Analiza czynnikowa metodą głównych składowych z rotacją Varimax wykonana w odniesieniu do pozycji kwestionariusza KABUZSDP dla aspektu afektywnego postawy

| Pozycje w kwestionariuszu                                                                                                                     | Czynnik I |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| okazywanie zainteresowania ciałem innych osób                                                                                                 | -0,64     |
| dotykane intymnych części ciała innych osób                                                                                                   | -0,83     |
| okazywanie zainteresowania seksem i seksualnością, które pojawiają się w mediach, prasie lub w innych sytuacjach, do jakich dziecko ma dostęp | -0,87     |
| okazywanie zainteresowania zachowaniami seksualnymi zwierząt                                                                                  | -0,80     |
| obecność elementów seksualnych w twórczości dziecka (np. w rysunkach, piosenkach, ulepiankach itd.)                                           | -0,72     |
| przeklinanie z użyciem słów odnoszących się do seksualności i genitaliów                                                                      | -0,69     |
| obnażanie własnego ciała, czyli odkrywanie go                                                                                                 | -0,66     |
| zabawy o charakterze seksualnym (w lekarza, dom itp.)                                                                                         | -0,82     |
| dotykane własnych genitaliów, lecz poza sytuacjami związanymi z higieną i samoobsługą                                                         | -0,88     |
| całowanie rówieśników i osób znajomych, jednak takich spoza rodziny                                                                           | -0,74     |
| przytulanie rówieśników i osób znajomych, jednak takich spoza rodziny                                                                         | -0,55     |
| Wariancja wyjaśniana przez czynnik (%)                                                                                                        | 61,84     |

Źródło: badania własne.

Z kolei, aby określić trafność czynnikową części przeznaczoną do pomiaru behawioralnego aspektu postawy wobec ekspresji seksualnej dziecka przedszkol-

nego, otrzymane wyniki również poddano procedurze analizy czynnikowej metodą składowych głównych z zastosowaniem rotacji Varimax. I tu zastosowanie analizy czynnikowej okazało się zasadne, gdyż współczynnik korelacji Kaisera-Mayera-Olkina (KMO) wyniósł 0,84 a wynik testu Bartletta ( $\chi^2(66) = 936,58$ ,  $p = 0,0000$ ) okazał się istotny statystycznie. Podobnie jak poprzednio najlepszym rozwiązaniem okazała się jednoczynnikowa struktura narzędzia (tabela 6). Moc dyskryminacyjna pozycji testowych mieściła się w przedziale 0,65–0,80 (średnia arytmetyczna: 0,73; mediana: 0,72). Z kolei współczynnik rzetelności  $\alpha$  Cronbacha wyniósł 0,94.

Tabela 6. Analiza czynnikowa metodą głównych składowych z rotacją Varimax wykonana w odniesieniu do pozycji kwestionariusza KABUZSDP dla aspektu behawioralnego postawy

| Pozycje w kwestionariuszu                                                                                                                   | Czynnik I |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| okazywanie zainteresowania ciałem innych osób                                                                                               | –0,83     |
| dotykane intymnych części ciała innych osób                                                                                                 | –0,82     |
| okazywanie zainteresowania seksem i seksualnością, które pojawiają się w mediach, prasie, lub innych sytuacjach do jakich dziecko ma dostęp | –0,83     |
| okazywanie zainteresowania zachowaniami seksualnymi zwierząt                                                                                | –0,83     |
| obecność elementów seksualnych w twórczości dziecka (np. w rysunkach, piosenkach, ulepiankach itd.)                                         | –0,71     |
| przeklinanie z użyciem słów odnoszących się do seksualności i genitaliów                                                                    | –0,72     |
| obnażanie własnego ciała, czyli odkrywanie go                                                                                               | –0,77     |
| zabawy o charakterze seksualnym (w lekarza, dom itp.)                                                                                       | –0,77     |
| dotykane własnych genitaliów, lecz poza sytuacjami związanymi z higieną i samoobsługą                                                       | –0,85     |
| całowanie rówieśników i osób znajomych, jednak takich spoza rodziny                                                                         | –0,76     |
| przytulanie rówieśników i osób znajomych, jednak takich spoza rodziny                                                                       | –0,74     |
| Wariancja wyjaśniana przez czynnik (%)                                                                                                      | 56,54     |

Źródło: badania własne.

W ostatnim kroku przeprowadzono badanie mające na celu ustalenie zbieżności równoległych kwestionariuszy. W tym celu rozprawdzono KPZSDP i KABUZSDP wśród 75 osób, 36 kobiet i 39 mężczyzn, wszyscy w wieku około 33 lat ( $m = 32,47$ ;  $sd = 7,72$ ). W oparciu o zebrane dane ocenie poddano współzależność wyników pomiaru równoległymi kwestionariuszami. Wyniki każdej ze skal równoległego kwestionariusza silnie korelowały z wynikami jednoczynnikowego KPZSDP (afektywny:  $r(69) = 0,82$ ,  $p = 0,0000$ ; behawioralny:  $r(82) = 0,76$ ,  $p = 0,0000$ ). Wysokie współczynniki korelacji wyników stały się podstawą uznania zbieżności KPZSDP i KABUZSDP za wystarczającą.

### 3.2.3. INWENTARZ DO OCENY PŁCI PSYCHOLOGICZNEJ (IPP) WEDŁUG A. KUCZYŃSKIEJ

Do pomiaru płci psychologicznej został użyty *Inwentarz do oceny Płci Psychologicznej* (IPP) autorstwa A. Kuczyńskiej (1992). Narzędzie to oparte jest na sformułowanej w latach siedemdziesiątych XX w. teorii schematów płciowych S. Bem (2000). Zgodnie z tą teorią, płci „ludzie uczą się kulturowych definicji kobiecości i męskości dominujących w określonym społeczeństwie” (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2007, s. 53). Bem wprowadza pojęcie typizacji płciowej, co oznacza, że „osoby stypizowane mają tendencję do dokonywania samoopisów na podstawie treści schematu płci” (2000, s. 62). W inwentarzu Kuczyńskiej wykorzystana została 5-stopniowa skala, na której badani określili natężenie występowania u nich każdej z 35 wyszczególnionych przez autorkę cech (Kuczyńska, 1992, s. 25). Kształtowanie się tożsamości płciowej (kobiecości i męskości) zachodzi we wczesnym okresie rozwoju. Można zatem zakładać, że znaczenie w tym względzie będzie miało rodzinne środowisko, a tym samym że ważną rolę odgrywają w tym procesie także postawy wobec seksualności, jakie przejawiają znaczące dla dziecka osoby. Kuczyńska (1992, s. 5) wyróżnia cztery główne konfiguracje cech psychicznych związanych z płcią: osoby określone seksualnie (*sex-typed*), charakteryzujące się cechami psychicznymi odpowiadającymi ich płci biologicznej (kobiety-kobiety i mężczyźni-mężczyźni); osoby androgyniczne, charakteryzujące się w dużym stopniu zarówno cechami kobiecymi, jak i męskimi niezależnie od swojej płci biologicznej; osoby nieokreślone seksualnie (*undifferentiated*), które w niewielkim stopniu mają ukształtowane cechy kobiece i męskie niezależnie od swojej płci biologicznej; osoby krzyżowo określone seksualnie (*cross-sex-typed*), które charakteryzują się cechami psychicznymi odpowiadającymi przeciwnej płci niż ich płeć biologiczna (kobiety mężczyźni, męskie kobiety).

Narzędzie posiada następujące współczynniki rzetelności mierzonej wg wzoru Kuder-Richardsona dla testów z dychotomiczną skalą odpowiedzi: dla skali Męskości  $r_{tt} = 0,7834$ ; dla skali Kobiecości  $r_{tt} = 0,7856$  (tamże, s. 21). W prezentowanym niżej badaniu, w którym wzięło udział 415 osób, rzetelność skal mierzono dla odmiany współczynnikiem  $\alpha$  Cronbacha i wyniosła ona: dla skali Męskości – 0,73 a dla skali Kobiecości – 0,81. Zastosowano inną metodę pomiaru niż zrobiła to A. Kuczyńska, gdyż dychotomizacja wyników może powodować utratę informacji na temat związku pomiędzy pozycjami testu. Należy jednak dodać, że obie metody są miarą zgodności wewnętrznej testu, a dodatkowo wzór Kuder-Richardsona to postać ogólniejszego wzoru, jakim jest wzór  $\alpha$  wprowadzony przez L. J. Cronbacha (por. Ferguson, Takane, 2003, s. 494).

Inwentarz Kuczyńskiej oparty na teorii Bem posłużył w tym wypadku jako jedna ze zmiennych wyjaśniających, czy istotnie płeć psychologiczna w jakiś sposób wiąże się z postawami wobec zachowań seksualnych dziecka w wieku przedszkolnym.

Wybór powyższych narzędzi odpowiada przyjętej przeze mnie nomotetycznej orientacji badawczej z nastawieniem na ilościową strategię zbierania i analizy danych.

### 3.3. Charakterystyka badanej grupy

Wśród 415 osób, których wyniki zakwalifikowano do dalszych etapów badania było 107 nauczycieli, 202 rodziców oraz 106 osób będących zarówno nauczycielem, jak i rodzicem. Spośród nauczycieli 100 osób, to nauczyciele wychowania przedszkolnego, 88 – szkoły podstawowej klas I–III oraz 28 osób deklarujących pracę na szczeblu innym niż wymienione. To zestawienie obejmuje także osoby deklarujących zarazem status nauczyciela i rodzica. Liczba takich respondentów wyniosła 101. Kwestionariusze pochodziły od 370 kobiet i 42 mężczyzn. W grupie 415 respondentów 3 osoby nie zadeklarowały płci.

Przeciętny wiek uczestników badania to 33 lata ( $m = 33,21$ ,  $sd = 7,64$ ,  $me = 32$ ). Wiek nauczycieli to 32 ( $m = 31,91$ ,  $sd = 9,24$ ,  $me = 28,5$ ), rodziców natomiast to 33 lata ( $m = 32,76$ ,  $sd = 6,06$ ,  $me = 33$ ). Z kolei wiek nauczycieli będących zarazem rodzicem to w przybliżeniu 35 lat ( $m = 35,48$ ,  $sd = 8,09$ ,  $me = 33,5$ ).

W grupie osób zrekrutowanych w prezentowanym badaniu wystąpiła wyraźna dysproporcja pod względem liczebności kobiet i mężczyzn. Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań zbiegają się z informacjami na temat sfeminizowania zawodu nauczyciela. Wśród uczestniczących w badaniu nauczycieli zaledwie 0,49% to mężczyźni (tabela 7). Zjawisko feminizowania zawodu nauczyciela opisywali między innymi R. Kwiecińska (2000), J. Kurzępa (2007).

Tabela 7. Podział badanych ze względu na płeć i status

|           | nauczyciel |       | rodzic |       | nauczyciel i rodzic |       | łącznie |       |
|-----------|------------|-------|--------|-------|---------------------|-------|---------|-------|
|           | n          | %     | n      | %     | n                   | %     | n       | %     |
| mężczyzna | 2          | 0,49  | 31     | 7,52  | 9                   | 2,18  | 42      | 10,19 |
| kobieta   | 105        | 25,49 | 168    | 40,78 | 97                  | 23,54 | 370     | 89,81 |
| łącznie   | 107        | 25,97 | 199    | 48,30 | 106                 | 25,72 | 412     | 100   |

Respondenci najczęściej byli rodzicami jednego lub dwojga dzieci. Znacznie rzadziej posiadali ich troje lub więcej (tabela 8). 13,98% respondentów w momencie wypełniania kwestionariusza deklarowało bezdzietność. Większa część badanych posiadała dziecko w wieku przedszkolnym (tabela 9). Okazało się również, iż wśród dzieci respondentów jest więcej dziewczynek (33,49%) niż chłopców (30,36%).

Tabela 8. Liczba posiadanych dzieci

| Liczba dzieci | n   | %     |
|---------------|-----|-------|
| 0             | 58  | 13,98 |
| 1             | 147 | 35,42 |
| 2             | 167 | 40,24 |
| 3             | 28  | 6,75  |
| 4             | 4   | 0,96  |
| 5             | 1   | 0,24  |
| łącznie       | 405 | 97,59 |

Tabela 9. Posiadanie dziecka w wieku przedszkolnym

|         | n   | %   |
|---------|-----|-----|
| tak     | 232 | 56  |
| nie     | 183 | 44  |
| łącznie | 415 | 100 |

Tabela 10. Płeć posiadanego dziecka

|                        | n   | %     |
|------------------------|-----|-------|
| nie mam                | 81  | 19,51 |
| chłopiec               | 126 | 30,36 |
| dziewczynka            | 139 | 33,49 |
| chłopiec i dziewczynka | 60  | 14,45 |
| łącznie                | 406 | 97,81 |

Tabela 11 prezentuje ogólne dane dotyczące wykształcenia osób badanych.

Tabela 11. Wykształcenie osób badanych

| wykształcenie | n   | %     |
|---------------|-----|-------|
| podstawowe    | 1   | 0,24  |
| zawodowe      | 5   | 1,20  |
| średnie       | 89  | 21,44 |
| licencjackie  | 59  | 14,21 |
| magisterskie  | 248 | 59,75 |
| łącznie       | 402 | 96,84 |

Natomiast tabele 12, 13 i 14 prezentuje dane z uwzględnieniem płci i statusu: rodzic, nauczyciel i nauczyciel będący rodzicem. Wariant „wykształcenie podstawowe” w przypadku mężczyzn okazał się zbiorem pustym, natomiast w przy-

padku kobiet tylko jedna osoba zadeklarowała, że ma tylko takie wykształcenie. W przypadku ojców najczęściej deklarowano „wykształcenie wyższe” (3,76% – tabela 13), analogicznie jest w przypadku kobiet (18,30%). W następnej kolejności wśród ojców – średnie (2,76%), tak samo jak w przypadku kobiet (16,54%).

Tabela 12. Wykształcenie badanych ze względu na płeć

| płeć      |   | podstawowe | zawodowe | średnie | licencjackie | magisterskie | łącznie |
|-----------|---|------------|----------|---------|--------------|--------------|---------|
| mężczyzna | n | 0          | 2        | 11      | 4            | 24           | 41      |
|           | % | 0,00       | 0,50     | 2,76    | 1,00         | 6,02         | 10,28   |
| kobieta   | n | 1          | 3        | 76      | 55           | 223          | 358     |
|           | % | 0,25       | 0,75     | 19,05   | 13,78        | 55,89        | 89,72   |

Tabela 13. Wykształcenie i status badanych (mężczyźni)

| płeć      | status              |   | podstawowe | zawodowe | średnie | licencjackie | magisterskie | łącznie |
|-----------|---------------------|---|------------|----------|---------|--------------|--------------|---------|
| mężczyzna | nauczyciel          | n | –          | –        | –       | 2            | –            | 2       |
|           |                     | % | –          | –        | –       | 0,50         | –            | 0,50    |
| mężczyzna | rodzic              | n | –          | 2        | 11      | 2            | 15           | 30      |
|           |                     | % | –          | 0,50     | 2,76    | 0,50         | 3,76         | 7,52    |
| mężczyzna | nauczyciel i rodzic | n | –          | –        | –       | –            | 9            | 9       |
|           |                     | % | –          | –        | –       | –            | 2,26         | 2,26    |

Tabela 14. Wykształcenie i status badanych (kobiety)

| płeć    | status              |   | podstawowe | zawodowe | średnie | licencjackie | magisterskie | łącznie |
|---------|---------------------|---|------------|----------|---------|--------------|--------------|---------|
| kobieta | nauczyciel          | n | –          | –        | 5       | 24           | 75           | 104     |
|         |                     | % | –          | –        | 1,25    | 6,02         | 18,80        | 26,07   |
| kobieta | rodzic              | n | 1          | 3        | 66      | 19           | 73           | 162     |
|         |                     | % | 0,25       | 0,75     | 16,54   | 4,76         | 18,30        | 40,60   |
| kobieta | nauczyciel i rodzic | n | –          | –        | 5       | 12           | 75           | 92      |
|         |                     | % | –          | –        | 1,25    | 3,01         | 18,80        | 23,06   |

Tabela 15 obrazuje rozkład częstości dla zmiennej „województwo”. Najwięcej osób badanych zadeklarowało województwo pomorskie (53,01%), drugą co do wielkości grupę stanowiły osoby z województwa zachodniopomorskiego (37,10%). Natomiast z województwa kujawsko-pomorskiego, lubuskiego i podkarpackiego w badaniu wzięły udział tylko pojedyncze osoby. Mała liczba wypełnionych kwestionariuszy, które zebrałam w wersji elektronicznej (n = 185) spowodowały, że podjęłam decyzję o rozpowszechnieniu papierowej wersji narzędzia. Zebrałam takich wypełnionych kwestionariuszy 283. Pochodziły one od nauczycieli

i rodziców związanych z przedszkolami z obszaru Koszalina, Sławna i Słupska. Do tych osób docierałam za zgodą i pośrednictwem dyrekcji placówek. W doborze placówek kluczową rolę odegrała zgoda kierownictwa na prowadzenie badań. W sumie zebrałam 468 kwestionariuszy

Tabela 15. Województwo

|                     | n   | %     |
|---------------------|-----|-------|
| dolnośląskie        | 5   | 1,20  |
| kujawsko-pomorskie  | 1   | 0,24  |
| lubelskie           | 2   | 0,48  |
| lubuskie            | 1   | 0,24  |
| łódzkie             | 3   | 0,72  |
| małopolskie         | 12  | 2,89  |
| mazowieckie         | 6   | 1,44  |
| podkarpackie        | 1   | 0,24  |
| podlaskie           | 3   | 0,72  |
| pomorskie           | 220 | 53,01 |
| śląskie             | 4   | 0,96  |
| warmińsko-mazurskie | 2   | 0,48  |
| zachodnio-pomorskie | 154 | 37,10 |
| łącznie             | 414 | 99,72 |

W przypadku badanej grupy większość osób deklarowała, iż jest zaangażowana religijnie (tabela 16).

Tabela 16. Zaangażowanie religijne badanych

|           | n   | %     |
|-----------|-----|-------|
| (1) słabe | 40  | 10    |
| (2)       | 27  | 7     |
| (3)       | 34  | 8,19  |
| (4)       | 63  | 15,18 |
| (5)       | 115 | 27,71 |
| (6) silne | 136 | 32,77 |
| łącznie   | 415 | 100   |

Respondentów zapytano także o ich edukację seksualną (tabela 17) oraz o uczestnictwo w warsztatach i szkoleniach poświęconych tej tematyce, ale już poza edukacją szkolną (tabela 18). Ciekawe z punktu widzenia profesji nauczycielskiej wydało się pytanie o organizację szkoleń z zakresu seksualności (rozwo-

ju seksualnego dziecka, zdrowia psychoseksualnego) w ich miejscu pracy (tabela 19) oraz częstotliwość uczestnictwa w warsztatach i szkoleniach z własnej woli (tabela 20). Jak wynika z poniższych charakterystyk większość badanych nie brała udziału w zajęciach, szkoleniach, warsztatach, które poruszałyby tematykę seksualną (54–59%). Poza tym 77% respondentów zadeklarowało, że w ich miejscu pracy brak jest zajęć edukacyjnych poruszających tematykę seksualną (tabela 20).

Tabela 17. Udział w zajęciach w szkole średniej lub na studiach, które poruszałyby tematykę seksualną

|         | n   | %   |
|---------|-----|-----|
| tak     | 190 | 46  |
| nie     | 225 | 54  |
| łącznie | 415 | 100 |

Tabela 18. Udział w zajęciach, warsztatach, szkoleniach poświęconych tematyce seksualnej poza edukacją szkolną i studencką

|         | n   | %   |
|---------|-----|-----|
| tak     | 172 | 41  |
| nie     | 243 | 59  |
| łącznie | 415 | 100 |

Tabela 19. Organizacja szkoleń z zakresu seksualności (rozwoju seksualnego dziecka, zdrowia psychoseksualnego) w miejscu pracy badanych

|         | n   | %   |
|---------|-----|-----|
| tak     | 96  | 23  |
| nie     | 319 | 77  |
| łącznie | 415 | 100 |

Tabela 20. Częstotliwość uczestnictwa w warsztatach, szkoleniach lub konferencjach poświęconych zagadnieniom związanym z seksualnością człowieka

|         | n   | %   |
|---------|-----|-----|
| nigdy   | 252 | 61  |
| rzadko  | 148 | 36  |
| często  | 15  | 4   |
| łącznie | 415 | 100 |

Atmosfera wobec seksualności w rodzinie generacyjnej mierzona była przy pomocy czterech pytań, które sumowano i w tej postaci uwzględniono w analizie. Z tego też powodu nie przedstawiam w tym miejscu dokładnej charakterystyki odpowiedzi badanych dotyczących tej zmiennej.

### 3.4. Przebieg i organizacja badań

Badania prowadzone były od listopada 2011 do sierpnia 2012 roku. Kwestionariusze KPZSDP, KUABZSDP i IPP przygotowane zostały w formie elektronicznej oraz papierowej. Wygenerowany link do strony z kwestionariuszem rozsyłany był drogą elektroniczną lub widniał na stronach internetowych, których administratorzy wyrazili na to zgodę. W pierwszej kolejności wiadomości elektroniczne rozesłane zostały do Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli i Kuratoriów Oświaty w całej Polsce z prośbą o pomoc w realizacji badania. W ten sposób zdobyłam aktualne adresy e-mailowe do przedszkoli, szkół podstawowych i innych instytucji. W wersji elektronicznej kwestionariusze rozesłane zostały łącznie do 600 przedszkoli, szkół podstawowych i instytucji edukacyjnych. Dyrekcje tych instytucji na własnych stronach internetowych umieściły informacje o realizowanym przeze mnie badaniu wraz z aktywnym linkiem do kwestionariusza. W bezpośrednim rozpowszechnianiu kwestionariuszy wsparcia udzielili mi między innymi: Miejski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Opolu, Przedszkole Miejskie nr 2 w Słupsku, Szkoła Podstawowa nr 5 w Bytowie, Publiczna Szkoła Podstawowa w Wysokiej (Przemków), a także Centrum dziecka „Wisienka” oraz Centrum Dziecka w Poznaniu.

Wersję papierową kwestionariusza w liczbie 400 egzemplarzy rozpowszechniałam w przedszkolach i szkołach w Słupsku, Sławnie i Koszalinie. Badani otrzymywali kwestionariusz z kopertą, którą mogli zakleić przed oddaniem kwestionariusza. Udział w badaniu był dobrowolny i anonimowy.

Łącznie wpłynęło 468 ankiet, z czego 185 w wersji elektronicznej i 283 papierowej. Spośród nich 53, ze względu na braki w danych lub nieprawidłowe uzupełnienia, zostały wykluczone z kolejnych etapów badania. Ostatecznie analizie poddano kwestionariusze pochodzące od 415 osób.

W trakcie realizacji badań spotykałam się z niechętnym nastawieniem ze strony osób biorących udział w badaniu. Jego tematyka wzbudzała wśród respondentów kontrowersje. Niektórzy mężczyźni deklarowali, iż czują się skrępowani treścią pytań i że nie posiadają żadnej wiedzy na temat zachowań seksualnych dziecka. Zdarzało się, że wypełniali oni pierwszą i trzecią stronę ankiety, pomijając drugą i czwartą ze względu na, jak sami deklarowali, „zbyt dużą intymność pytań”.

### 3.5. Wyniki

Już na wstępie należy zauważyć, że dla każdego z aspektów postawy wartości zaznaczane na skali nie przekraczały jej środka. Oznacza to, że jeśli badani zaznaczaliby wyłącznie środkową wartość na skali szacunkowej przy każdym ze stwierdzeń kwestionariusza, to uzyskaliby wynik 112 pkt. oraz 44 pkt. odpowiednio dla poznawczego, afektywnego i behawioralnego aspektu postawy. Dane w tabeli 21

wskazują, że większość (bo w ramach jednego odchylenia standardowego) osób w przypadku aspektu poznawczego postawy uzyskało wyniki w przedziale około 70 do 132, w przypadku aspektu afektywnego około 23–47 oraz przy aspekcie behawioralnym – 22–44. Poza tym, 75% badanych scharakteryzować można właśnie przy pomocy nie wyższej niż środkowa wartość skali. A zatem są podstawy, by twierdzić, że przeważają charakterystyki negatywne.

Tabela 21. Statystyki wartości zaznaczanych na skalach szacunkowych KPZSDP i KABUZSDP

|                       | n   | m      | sd    | me  | Q1 | Q3  |
|-----------------------|-----|--------|-------|-----|----|-----|
| aspekt poznawczy*     | 415 | 100,09 | 31,51 | 101 | 80 | 119 |
| aspekt afektywny**    | 415 | 35,24  | 11,97 | 35  | 26 | 42  |
| aspekt behawioralny** | 415 | 33,29  | 11,24 | 34  | 26 | 40  |

n – liczebność próby, m – średnia arytmetyczna, me – mediana, Q1 – kwartył pierwszy, Q2 – kwartył drugi

\* wyniki pomiaru KPZSDP; \*\* wyniki pomiaru KABUZSDP

W celu określenia, w jaki sposób uwzględnione w modelu zmienne determinują postawy wobec zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym przeprowadzono analizę regresji wielokrotnej osobno dla każdego z aspektu postawy. Zmienne: status, szczebel edukacji, posiadanie dziecka w wieku przedszkolnym, posiadanie dziecka, doksztalcanie oraz zaangażowanie religijne potraktowano w analizie jako dychotomiczne. W przypadku doksztalcenia z powodu małej liczebności osób zaznaczających pozycję „często” przy pytaniu dotyczącym tej zmiennej, włączono tę kategorię w obręb kategorii „rzadko” i potraktowano tak powstałą grupę odpowiedzi jako pochodzących od osób w ogóle mających do czynienia z doksztalceniem w zakresie tematyki seksualnej. Z kolei zaangażowanie religijne, z uwagi na to, że mierzone było na porządkowym poziomie pomiaru, zdychotomizowano przez potraktowanie osób wybierających na skali odpowiedzi wartości pomiędzy 1 a 3 jako nisko zaangażowane religijnie, a osoby z zaznaczeniami wartości między 4 a 6 jako wysoko zaangażowane religijnie.

W pierwszym kroku starano się określić, w jaki sposób poznawczy aspekt postawy daje się oszacować przy pomocy predyktorów uwzględnionych w modelu (tabela 22). Okazało się, że model, choć dobrze dopasowany do danych ( $F(12,392) = 5,31$ ;  $p < 0,0000$ ), wyjaśnia zaledwie 11% zmienności poznawczego aspektu postawy. Oznacza to, że trudno na jego podstawie w sposób względnie niezawodny określić kształtowanie się tego aspektu postawy. Spośród wszystkich predyktorów wziętych pod uwagę jedynie „płeć”, „religijność”, „kobiecość psychologiczna” oraz „atmosfera wokół seksualności w rodzinie generacyjnej” pozwalały w sposób istotny szacować poziom zmiennej zależnej. Interpretując te związki można by powiedzieć, że gdy religijność zmienia się z niskiej na wysoką, to poznawczy aspekt staje się bardziej

negatywny. Warto zauważyć, że w ogólnym zestawieniu poznawczy aspekt ustosunkowania wobec seksu jest negatywny. Z kolei, gdy atmosfera w rodzinie generacyjnej okazywała się bardziej sprzyjająca uwzględnianiu tematów i problemów związanych z dziecięcą seksualnością, to sprzyjało to wzrostowi natężenia postawy w kierunku pozytywnym. Podobnie było z kobiecością psychologiczną. Jeśli chodzi o płęć biologiczną, to bycie mężczyzną wiązało się jednocześnie z mniej korzystną postawą.

Tabela 22. Podsumowanie regresji zmiennej zależnej: aspekt poznawczy postawy

| predyktor                                            | beta  | bł. std. | t(392) | p      | model                                                      |
|------------------------------------------------------|-------|----------|--------|--------|------------------------------------------------------------|
| płęć                                                 | -0,13 | 0,05     | -2,58  | 0,0102 | Skoryg. $R^2 = 0,11$<br>$F(12,392) = 5,31$<br>$p < 0,0000$ |
| status                                               | 0,16  | 0,23     | 0,69   | 0,4920 |                                                            |
| szczebel edukacji: przedszkole                       | -0,05 | 0,20     | -0,25  | 0,8064 |                                                            |
| szczebel edukacji: szkoła podstawowa                 | -0,17 | 0,19     | -0,88  | 0,3786 |                                                            |
| szczebel edukacji: inne                              | 0,01  | 0,11     | 0,12   | 0,9068 |                                                            |
| posiadanie dziecka w wieku przedszkolnym             | 0,07  | 0,05     | 1,23   | 0,2194 |                                                            |
| posiadanie dziecka                                   | -0,00 | 0,06     | -0,08  | 0,9376 |                                                            |
| zaangażowanie religijność                            | -0,16 | 0,05     | -3,37  | 0,0008 |                                                            |
| atmosfera wokół seksualności w rodzinie generacyjnej | 0,21  | 0,05     | 4,33   | 0,0000 |                                                            |
| dokształcanie                                        | -0,05 | 0,05     | -1,06  | 0,2905 |                                                            |
| męskość psychologiczna (IPP)                         | 0,07  | 0,05     | 1,47   | 0,1417 |                                                            |
| kobiecość psychologiczna (IPP)                       | 0,13  | 0,05     | 2,62   | 0,0090 |                                                            |

Tabela 23. Podsumowanie regresji zmiennej zależnej: aspekt afektywny postawy

| predyktor                                            | beta  | bł. std. | t(392) | p      | model                                                      |
|------------------------------------------------------|-------|----------|--------|--------|------------------------------------------------------------|
| płęć                                                 | -0,11 | 0,05     | -2,02  | 0,0436 | Skoryg. $R^2 = 0,05$<br>$F(12,392) = 2,95$<br>$p < 0,0006$ |
| status                                               | -0,05 | 0,21     | -0,23  | 0,8197 |                                                            |
| szczebel edukacji: przedszkole                       | 0,11  | 0,19     | 0,60   | 0,5512 |                                                            |
| szczebel edukacji: szkoła podstawowa                 | 0,01  | 0,18     | 0,05   | 0,9635 |                                                            |
| szczebel edukacji: inne                              | 0,14  | 0,10     | 1,34   | 0,1807 |                                                            |
| posiadanie dziecka w wieku przedszkolnym             | 0,01  | 0,05     | 0,26   | 0,7970 |                                                            |
| posiadanie dziecka                                   | -0,05 | 0,06     | -0,83  | 0,4046 |                                                            |
| zaangażowanie religijność                            | -0,15 | 0,05     | -2,92  | 0,0037 |                                                            |
| atmosfera wokół seksualności w rodzinie generacyjnej | 0,16  | 0,05     | 3,27   | 0,0012 |                                                            |
| dokształcanie                                        | -0,06 | 0,05     | -1,08  | 0,2793 |                                                            |
| męskość psychologiczna (IPP)                         | 0,03  | 0,05     | 0,63   | 0,5299 |                                                            |
| kobiecość psychologiczna (IPP)                       | 0,02  | 0,05     | 0,30   | 0,7626 |                                                            |

W następnym kroku podjęto próbę określenia roli wszystkich uwzględnionych w badaniu zmiennych w ocenie afektywnego aspektu postawy (tabela 23). Tak powstały model był dobrze dopasowanych do danych, na co wskazuje istotny statystycznie współczynnik testu  $F$ . Model ten wyjaśniał jedynie 5% zmienności tego aspektu postawy, co znaczy, że trudniej jest go oszacować na podstawie wyodrębnionych zmiennych w porównaniu z badaniem aspektu poznawczego. Istotna okazała się mniejsza liczba predyktorów. I tak, podobnie jak poprzednio, można się spodziewać, że gdy religijność zmienia się z niskiej na wysoką, to afektywny aspekt postawy staje się bardziej negatywny. Gdy atmosfera w rodzinie generacyjnej okazywała się bardziej sprzyjająca uwzględnianiu tematów i problemów związanych z dziecięcą seksualnością, to tym samym sprzyja to wzrostowi natężenia postawy w kierunku pozytywnym. I wreszcie bycie mężczyzną wiąże się jednocześnie z mniej korzystną postawą.

Tabela 24. Podsumowanie regresji zmiennej zależnej: aspekt behawioralny postawy

| predyktor                                            | beta  | bł. std. | t(392) | p      | model                                                      |
|------------------------------------------------------|-------|----------|--------|--------|------------------------------------------------------------|
| płeć                                                 | -0,07 | 0,05     | -1,32  | 0,1874 | Skoryg. $R^2 = 0,06$<br>$F(12,392) = 3,02$<br>$p < 0,0005$ |
| status                                               | -0,03 | 0,21     | -0,13  | 0,8980 |                                                            |
| szczebel edukacji: przedszkole                       | 0,08  | 0,19     | 0,44   | 0,6577 |                                                            |
| szczebel edukacji szkoła podstawowa                  | -0,03 | 0,18     | -0,18  | 0,8611 |                                                            |
| szczebel edukacji inne                               | 0,08  | 0,10     | 0,77   | 0,4409 |                                                            |
| posiadanie dziecka w wieku przedszkolnym             | 0,06  | 0,05     | 1,14   | 0,2560 |                                                            |
| posiadanie dziecka                                   | -0,06 | 0,06     | -0,99  | 0,3251 |                                                            |
| zaangażowanie religijność                            | -0,17 | 0,05     | -3,35  | 0,0009 |                                                            |
| atmosfera wokół seksualności w rodzinie generacyjnej | 0,17  | 0,05     | 3,37   | 0,0008 |                                                            |
| dokształcanie                                        | -0,04 | 0,05     | -0,85  | 0,3941 |                                                            |
| męskość psychologiczna (IPP)                         | 0,02  | 0,05     | 0,41   | 0,6802 |                                                            |
| kobiecość psychologiczna (IPP)                       | 0,05  | 0,05     | 1,02   | 0,3061 |                                                            |

Te same zmienne podstawiono do modelu z behawioralnym aspektem postawy (tabela 24). Model, mimo że dobrze dopasowany do danych ( $F(12,392) = 3,02$ ;  $p < 0,0005$ ), wyjaśniał 6% zmienności tego aspektu postawy. Oznacza to więc, że niełatwo jest ten aspekt postawy ocenić w oparciu o wyodrębnione zmienne. Mówiąc inaczej, istnieją prawdopodobnie dużo ważniejsze zmienne niż te, które uwzględniono w badaniu. Liczba istotnych predyktorów spadła w przypadku behawioralnego aspektu postawy do dwóch. Są to religijność oraz atmosfera wokół seksualności w rodzinie generacyjnej. Kierunek objaśniania jest taki sam, jak przy poznawczym i afektywnym aspekcie postawy. Zmiana religijność z niskiej na

wysoką, skutkuje mniejszą przychylnością w deklarowanej ekspresji behawioralnej. Z kolei, gdy atmosfera w rodzinie generacyjnej okazywała się bardziej sprzyjająca uwzględnianiu tematów i problemów związanych z dziecięcą seksualnością, to aspekt behawioralny postawy był pozytywny.

W celu zwiększenia precyzji przeprowadzonych analiz zastosowano rozwiązanie krokowej wstecznej analizy regresji. W rezultacie uzyskano nieco inne wyniki, choć potwierdzone zostało znaczenie predyktorów poprzednio wykazanych. I tak, w przypadku poznawczego aspektu postawy (tabela 25) nowy model okazał się lepiej dopasowany, a wartość współczynnika determinacji wskazująca na wyjaśnianie przez model 10% zmienność zmiennej zależnej dowodzi, jak znikome znaczenie w określaniu poznawczego aspektu postawy mają w przypadku uczestników badania pozostałe zmienne, które usunięte zostały z obecnego modelu.

Tabela 25. Podsumowanie regresji zmiennej zależnej: aspekt poznawczy postawy (po zastosowaniu krokowej wstecznej analizy regresji)

| predyktor                                            | beta  | bł. std. | t(400) | p      | model                                                      |
|------------------------------------------------------|-------|----------|--------|--------|------------------------------------------------------------|
| płeć                                                 | -0,13 | 0,05     | -2,64  | 0,0086 | Skoryg. $R^2 = 0,10$<br>$F(4,400) = 12,66$<br>$p < 0,0000$ |
| kobiecość psychologiczna                             | 0,15  | 0,05     | 3,11   | 0,0020 |                                                            |
| zaangażowanie religijne                              | -0,16 | 0,05     | -3,37  | 0,0008 |                                                            |
| atmosfera wokół seksualności w rodzinie generacyjnej | 0,21  | 0,05     | 4,36   | 0,0000 |                                                            |

Jeśli chodzi o afektywny aspekt postawy (tabela 26), to podobnie jak wyżej nowy model okazał się lepiej dopasowany, przy podobnie nieznacznym obniżeniu współczynnika determinacji. Także w tym wypadku świadczy to o niewielkim znaczeniu usuniętych zmiennych w szacowaniu afektywnego aspektu postawy.

Tabela 26. Podsumowanie regresji zmiennej zależnej: aspekt afektywny postawy (po zastosowaniu krokowej wstecznej analizy regresji)

| predyktor                                            | beta  | bł. std. | t(401) | p      | model                                                    |
|------------------------------------------------------|-------|----------|--------|--------|----------------------------------------------------------|
| płeć                                                 | -0,12 | 0,05     | -2,47  | 0,0140 | Skoryg. $R^2 = ,05$<br>$F(3,401) = 7,88$<br>$p < 0,0000$ |
| zaangażowanie religijne                              | -0,14 | 0,05     | -2,84  | 0,0048 |                                                          |
| atmosfera wokół seksualności w rodzinie generacyjnej | 0,16  | 0,05     | 3,31   | 0,0010 |                                                          |

W przypadku behawioralnego aspektu postawy (tabela 27) te same zmienne okazały się istotnymi predyktorami. Nowy model był znacznie lepiej dopasowany, choć pozwalał wyjaśniać tylko 4% zmienności tego aspektu postawy. Mimo to i w tym przypadku porównanie nowego modelu z poprzednim sugeruje małe znaczenie usuniętych zmiennych w determinowaniu behawioralnego aspektu postawy.

Tabela 27. Podsumowanie regresji zmiennej zależnej: aspekt behawioralny postawy (po zastosowaniu krokowej wstecznej analizy regresji)

| predyktor                                            | beta  | bł. std. | t(402) | p      | model                                                      |
|------------------------------------------------------|-------|----------|--------|--------|------------------------------------------------------------|
| zaangażowanie religijne                              | -0,14 | 0,05     | -2,87  | 0,0043 | Skoryg. R <sup>2</sup> = ,04<br>F(2,402)=10,23<br>p<0,0000 |
| atmosfera wokół seksualności w rodzinie generacyjnej | 0,16  | 0,05     | 3,34   | 0,0009 |                                                            |

Wprawdzie badanie nie zostało oparte na próbie losowej i w związku z tym brakuje podstaw do formułowania przewidywań na temat kompleksu zmiennych wykazanych w analizie regresji, to jednak można przedstawić model regresji, jaki powstał w granicach warunków określonych przez rodzaj doboru. Mógłby on posłużyć do predykcji aspektów postawy wyłącznie w grupie osób objętych badaniem. Jednakże w przyszłości wyraźniejszych zmian spodziewać można by się było w największym stopniu jedynie po religijności uczestników badania, zważywszy na charakter pozostałych zmiennych znajdujących się w modelu. Poniżej przedstawione są kolejno modele dla aspektu poznawczego postawy ( $\hat{A}_p$ ) aspektu afektywnego ( $\hat{A}_a$ ) oraz aspektu behawioralnego ( $\hat{A}_b$ ).

$$\hat{A}_p = 69,78 + (-13,91) \times \text{płeć} + 0,76 \times \text{kobiecość psychologiczna} + (-10,30) \times \text{religijność} + 14,53 \times \text{atmosfera wokół seksualności w rodzinie generacyjnej}$$

$$\hat{A}_a = 40,46 + (-4,71) \times \text{płeć} + (-3,35) \times \text{religijność} + 4,27 \times \text{atmosfera wokół seksualności w rodzinie generacyjnej}$$

$$\hat{A}_b = 33,07 + (-3,10) \times \text{religijność} + 4,04 \times \text{atmosfera wokół seksualności w rodzinie generacyjnej}$$

Zaskakujące jest, że w efekcie przeprowadzonej analizy regresji, szczebel edukacji okazał się zmienną niemającą większego znaczenia. Być może wynik ten związany jest z przyjęciem rozwiązania, zgodnie z którym zmienna ta potraktowana została jako 4-wariantowa, tzn. wyodrębniono szczebel przedszkolny, szkoły podstawowej, szczeble pozostałe oraz wariant „nie jestem nauczycielem”. Taka organizacja zmiennej pozwalała uwzględnić dane pochodzące od osób niebędących nauczycielami, gdyż w przeciwnym wypadku należałoby zrezygnować albo ze sporej ilości informacji, albo z brania pod uwagę zmiennej „szczebel edukacji” w testowaniu modelu. Aby zweryfikować ten uzyskany w analizie regresji wynik zdecydowano przyrzeć się zmienności postaw wśród nauczycieli, testując różnice pomiędzy grupami nauczycieli różnych szczebli. Do tego celu wykorzystano test Kruskala-Wallisa, nieparametryczny odpowiednik jednoczynnikowej analizy wariancji. Wybrano ten

test z powodu niespełnienia założenia o jednorodności wariancji porównywanych grup. W analizie, celem porównania, uwzględniono także grupę rodziców. W rezultacie okazało się, że nauczyciele szczebli innych niż przedszkolny i szkoły podstawowej cechują się bardziej sprzyjającym ustosunkowaniem afektywnym. Interesujące jest także, iż nauczyciele szczebla przedszkolnego i szkolnego wykazują poziom ustosunkowania afektywnego zbliżony do rodziców. W przypadku pozostałych aspektów postawy wyniki grup wyodrębnionych pod względem „szczebla edukacji” były podobne. Dokładniejsze rezultaty prezentuje tabela 28.

Tabela 28. Afektywny aspekt postawy wobec zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym a szczebel edukacji wykonywania zawodu nauczyciela

| szczebel              | m     | Ssd   | me    | średnia<br>rang | Kruskal-Wallis<br>H (3,420) | p      | post hoc |
|-----------------------|-------|-------|-------|-----------------|-----------------------------|--------|----------|
| przedszkole (a)       | 36,75 | 10,28 | 36,00 | 228,06          | 10,90                       | 0,0123 | c > a, b |
| szkoła podstawowa (b) | 34,46 | 12,29 | 34,00 | 196,94          |                             |        |          |
| inne szczeble (c)     | 40,14 | 10,24 | 40,50 | 267,41          |                             |        |          |
| nie nauczyciel (d)    | 34,33 | 12,52 | 34,00 | 199,94          |                             |        |          |

Należy jednak ostrożnie podchodzić do uzyskanego wyniku, można go bowiem odnosić wyłącznie do próby objętej badaniem. Co więcej, w analizie regresji zmienna ta okazała się jednak nieistotna w wyjaśnianiu zmienności postawy. Poza tym efekt uzyskany w drodze analizy wariancji pojawił się po wyselekcjonowaniu przypadków spełniających kryterium bycia nauczycielem, czyli w odniesieniu do mniejszej grupy. Oznacza to, że przy większej liczbie osób rezultat analizy regresji mógłby zostać zreplikowany, lub może zbiegłby się z wynikami analizy wariancji przy zwiększonej liczebności nauczycieli. Ta niejasna kwestia pozostaje nierozstrzygnięta w ramach projektu przedstawionego w tej pracy. Wymaga to bowiem powtórzenia badania z większą liczbą uczestników.

Pozostaje jeszcze kwestia dwóch zmiennych niewziętych pod uwagę w modelu regresji, ale interesujących ze względu na rezultaty pomiaru. Mowa o miejscu zamieszkania oraz wieku uczestników badania.

W związku ze znacznymi dysproporcjami liczebności osób badanych pod względem miejsca zamieszkania, zdecydowano, że analizie poddane zostaną różnice w zakresie postaw wobec ekspresji seksualnej dziecka jednak tylko pomiędzy osobami z województwa pomorskiego i zachodniopomorskiego. Zastosowano do tego celu jednoczynnikową analizę wariancji. W jej wyniku okazało się, że osoby z województwa pomorskiego posiadają przychylniejsze nastawienie poznawcze wobec seksualności dziecka. Jednakże rozmiar efektu ( $\eta^2$ ) jest bardzo mały, co oznacza, że miejsce zamieszkania w zasadzie nie wyjaśnia wariancji wyników pomiaru poznawczego aspektu postawy.

Tabela 29. Różnice pod względem poznawczego aspektu postawy między osobami pochodzącymi z województwa pomorskiego i zachodniopomorskiego

| województwo        | n   | m      | sd    | F (1,379) | p      | eta <sup>2</sup> |
|--------------------|-----|--------|-------|-----------|--------|------------------|
| pomorskie          | 222 | 102,24 | 30,20 | 4,14      | 0,0427 | 0,01             |
| zachodniopomorskie | 158 | 95,06  | 31,55 |           |        |                  |

Mimo to postanowiono jednak przeprowadzić dokładniejszą analizę. Jako hipotetyczne wyjaśnienie uzyskanego rezultatu przyjęto dodatkowo dwie zmienne mogące różnicować poznawczy aspekt postawy pomiędzy osobami z województwa pomorskiego i zachodniopomorskiego i w ten sposób, na zasadzie interakcji, sprzyjać tym różnicom. Były to doksztalcenie oraz status. Wyodrębnienie zmiennej „doksztalcenie” było ważne z punktu widzenia nabywania przez badanych, w trakcie aktywnego uczestnictwa w warsztatach czy konferencjach poświęconych tematyce seksualnej świadomości oraz wiedzy o rozwoju seksualnym dziecka, co w efekcie przełożyć się może na postawy wobec dziecięcej seksualności. Z kolei status wyodrębniony został ze względu na przyjętą hipotezę o bogatszej (przewidywanej) wiedzy nauczycieli gwarantowanej doświadczeniem edukacyjnym (studia profilowe, nauczycielskie) i zawodowym. Bycie zaś dodatkowo rodzicem wyposaża w wiedzę wynoszoną z codziennych doświadczeń i dodatkowo emocjonalne zaangażowanie mogące determinować stosunek wobec określonych zachowań dzieci. W analizie zastosowano czynnিকową analizę wariancji w układzie 2 x 2 x 2 (doksztalcenie – tak *versus* nie – x status – nauczyciel *versus* rodzic – x województwo – pomorskie *versus* zachodniopomorskie). Jej rezultaty potwierdziły wniosek wyprowadzony na podstawie współczynnika eta<sup>2</sup>. Co więcej ujawniły brak zróżnicowania pod względem pozostałych wziętych pod uwagę czynników oraz pod względem interakcji między nimi. W tabeli 31 zaprezentowano jednak uszczegółowione wyniki w celu zobrazowania rezultatów interakcji tej najbliższej przyjętemu poziomowi istotności statystycznej  $p = 0,05$ .

Tabela 30. Rezultaty analizy czynnিকowej dla wyników pomiaru poznawczego aspektu postawy

| zmienne                              | F (1,372) | p      | eta <sup>2</sup> |
|--------------------------------------|-----------|--------|------------------|
| doksztalcenie                        | 0,18      | 0,6742 | 0,00             |
| status                               | 2,85      | 0,0999 | 0,01             |
| województwo                          | 2,98      | 0,0851 | 0,01             |
| doksztalcenie * status               | 1,88      | 0,1707 | 0,01             |
| doksztalcenie * województwo          | 0,70      | 0,4033 | 0,00             |
| status * województwo                 | 0,63      | 0,4276 | 0,00             |
| doksztalcenie * status * województwo | 1,18      | 0,2780 | 0,00             |

Tabela 31. Rezultaty analizy interakcji doksztalcania i statusu w kształtowaniu wyników pomiaru poznawczego aspektu postawy

| doksztalcanie | status     | n   | m      | sd    | F(1,379) | p      |
|---------------|------------|-----|--------|-------|----------|--------|
| nie           | nauczyciel | 77  | 103,49 | 29,52 | 1,88     | 0,1707 |
| nie           | rodzic     | 113 | 93,54  | 31,92 |          |        |
| tak           | nauczyciel | 123 | 102,10 | 30,70 |          |        |
| tak           | rodzic     | 67  | 98,79  | 30,46 |          |        |

Jeśli chodzi o wiek, drugą zmienną pominiętą w modelu regresji, to nie wzięto jej pod uwagę z powodu zbyt dużej ilości brakujących danych. Informacji tej nie podało 30 osób spośród tych, których dane uwzględniono w analizie. W związku z tym przeprowadzono osobną analizę współzmienności wieku i aspektów postawy wobec zachowań seksualnych dziecka przedszkolnego, w wyniku której okazało się, że pomiędzy tymi zmiennymi nie zachodzi związek. Mówiąc inaczej, postawy uczestników badania okazały się niezależne od ich wieku.

Tabela 32. Współzmiennność wieku a aspektów postawy

| aspekt       | n   | r-Spearmana | p      |
|--------------|-----|-------------|--------|
| poznawczy    | 385 | 0,01        | 0,9099 |
| afektywny    | 385 | -0,02       | 0,7255 |
| behawioralny | 385 | -0,005      | 0,9263 |

Nie powinna dziwić znaczna współzależność aspektów postawy. Jednak uwagę zwraca najwyższy dodatni współczynnik korelacji pomiędzy aspektem afektywnym i behawioralnym, co może być wynikiem podobieństwa narzędzi pomiaru, to jest treści pozycji obu skal. Gdy przyjrzyć się współczynnikowi korelacji dla aspektu poznawczego i behawioralnego to widać, że stosunek wobec zachowań seksualnych dzieci przedszkolnych wyrażający się w zachowaniu dorosłych pozostaje w silniejszym związku z aspektem afektywnym niż poznawczym (tabela 33).

Tabela 33. Współzmiennność aspektów postawy

| aspekty                                | n   | r-Spearmana | p      |
|----------------------------------------|-----|-------------|--------|
| aspekt poznawczy – aspekt afektywny    | 415 | 0,75        | 0,0000 |
| aspekt poznawczy – aspekt behawioralny | 415 | 0,68        | 0,0000 |
| aspekt afektywny – aspekt behawioralny | 415 | 0,80        | 0,0000 |

## Podsumowanie

Rezultaty analizy wyników badania postaw wobec zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym wskazują raczej na negatywny charakter tych postaw, zarówno w przypadku uczestniczących w badaniu nauczycieli, jak i rodziców.

W świetle przeprowadzonych analiz okazało się, że spośród zmiennych uwzględnionych w modelu jedynie płeć, zaangażowanie religijne, atmosfera wokół seksualności w rodzinie generacyjnej oraz kobiecość psychologiczna miała wyraźne znaczenie w kształtowaniu charakteru wyników pomiaru postawy, tak było wyraźnie w przypadku aspektu poznawczego postawy. Z kolei aspekt afektywny pozostawał w związku z płcią, religijnością i atmosferą wokół seksualności w rodzinie generacyjnej. Natomiast w przypadku aspektu behawioralnego tylko zaangażowanie religijne i atmosfera wokół seksualności w rodzinie generacyjnej okazały się istotnymi predyktorami.

Zaskakujący i przeczący przyjętym na wstępie założeniom jest brak zależności aspektów postawy od faktu bycia nauczycielem lub rodzicem, od szczególnej edukacji, faktu posiadania dziecka, jak też faktu posiadania dziecka w wieku przedszkolnym oraz doksztalcania i męskości psychologicznej. Co więcej, po zastosowaniu bardziej restrykcyjnej metody analizy danych okazało się, że zmienne te ujęte łącznie wyjaśniały znacznie mniej niż każda z istotnych zmiennych z osobna.

Ekspresja seksualna dziecka jest często krępująca dla dorosłych, wiąże się to, jak zauważają M. J. Kehily i H. Montgomery przede wszystkim z kulturą Zachodu, która wytworzyła „sposoby kontrolowania i tłumienia seksualności dzieci, posuwając się do negacji dziecięcej wiedzy i doświadczenia w tej materii [...]” (2008, s. 85). Natomiast, jak wynika chociażby z badań etnograficznych, seksualność to kwestia interpretacji „ponieważ akt płciowy nie niesie z sobą uniwersalnego znaczenia społecznego, oznacza to, że związek między aktami płciowymi a znaczeniami seksualnymi nie jest trwały i stanowi niezwykle ryzykowną projekcję dokonywaną z punktu czasoprzestrzennego, w którym znajduje się obserwator” (Vance, 1991, s. 878).

Zmienna atmosfera wokół seksualności w rodzinie generacyjnej determinowała postawy badanych osób wobec zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym. Im bardziej atmosfera okazywała się sprzyjająca, tym bardziej rosło natężenie postawy w kierunku pozytywnym. Wynik ten koresponduje ze stanowiskiem I. Bielickiej, że „fundament seksualnego zachowania człowieka kształtuje się pod wpływem atmosfery domu rodzinnego, którą stwarzają rodzice, dając wzorce osobowości do naśladowania. [...]” (1965, s. 6). Nie można także pominąć problemów wynikających z „właściwego” przekazu treści seksualnych, problemy te powodują, że niekiedy rodzice nie decydują się na rozmowy z dzieckiem o seksualności. Natomiast ci rodzice, którzy akceptują swoją seksualność, pisze R. W. Firestone, potrafią „na ogół zaspokoić ciekawość swoich pociec z maksymalną szczerością i bez dramatyzowania, jakby przekazywali informacje na każdy inny temat dotyczący swojego życia” (2007, s. 398–399).

Wychowanie do roli płciowej w przypadku dziewczynek ma na celu wzmacnianie także określonych cech promowanych w danej kulturze i grupie społecznej, na przykład troskliwość i opiekuńczość, empatyczność, wrażliwość i cierpliwość (Pankowska, 2005). Tym można zapewne tłumaczyć dostrzegalne dzięki przeprowadzonemu badaniu zjawisko, że choć zarówno kobiety, jak i mężczyźni oceniali zaprezentowane w kwestionariuszach KPZSDP i KABUZSDP zachowania seksualne dzieci w wieku przedszkolnym jako nieprawidłowe, to jednak mężczyźni częściej i w większym stopniu niż kobiety. Niższe oceny mężczyzn wyjaśnić można też swego rodzaju asekuracyjnym dystansem do zagadnienia dziecięcej seksualności. Być może obawiają się, że ich pozytywny stosunek do dziecięcej seksualności skojarzony zostanie z niezdrowym zainteresowaniem tą sferą. Społeczne nagłośnienie zjawiska pedofilii, związanych z nią konsekwencji społecznych i prawnych oraz ogólnie niska świadomość społeczna na temat tego, na czym pedofilia polega, zniechęcać może do wszystkiego, co związane jest ze skupianiem uwagi na seksualności dziecięcej.

Ustalona prawidłowość wśród uczestniczących w badaniu mężczyzn polegająca na tym, że oceniają oni ekspresję seksualną w większym stopniu jako nieprawidłowość niż czynią to kobiety, zbiega się z wynikami, jakie uzyskał W. Friedrich i in. (1991, 1998). W prowadzonych przez jego zespół badaniach pytano rodziców o występowanie zachowań seksualnych u ich dzieci. Wynika wskazywały, że ojcowie rzadziej niż matki dostrzegali tego rodzaju zachowania. Można więc wnioskować, że seksualność dzieci i jej przejawy były dla nich zjawiskami bardziej niezwykłymi niż dla matek. To natomiast może mieć także związek z uzyskanym w prowadzonych przeze mnie badaniach wynikiem dotyczącym płci psychologicznej. Faktem jest, że tylko jedna ze skal, tj. kobiecość psychologiczna, determinowała poznawczy aspekt postawy w ten sposób, że im wyższy wskaźnik w skali kobiecości psychologicznej, tym korzystniej badani oceniali zachowania seksualne dziecka przedszkolnego.

W rezultacie testowania różnic pomiędzy grupami nauczycieli różnych szczebli, okazało się, że nauczyciele zaznaczający przy pytaniu o szczebel edukacji pozycję „inny” różnili się istotnie w stosunku do nauczycieli szczebla przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Posiadali oni bardziej pozytywne postawy. Być może ma to związek ze standardami kształcenia nauczycieli, w ramach których zagadnienia seksualności i rozwoju psychoseksualnego nabierają wagi dopiero na kolejnych szczeblach edukacji. Poza tym może jest też tak, że nauczyciele szczebli innych niż przedszkolny i wczesnoszkolny, nie mając w swojej pracy do czynienia z problemem ekspresji seksualnej dzieci przedszkolnych, nie czują się też zobowiązani do postępowania zgodnie z tradycyjną rolą strażnika dziecięcej nieskazitelności. Jeśli tak, to byłby to sygnał wskazujący na potrzebę zmian w kształceniu nauczycieli (por. Walsh, Bridgestock, Farrel, Rassafianim, Schweitzer, 2008), zmian, które przyczynią się do wzrostu wiedzy, rozwoju zawodowego, a tym samym do kreowania niezagrażających dzieciom postaw wobec ich seksualności (por. Crenshaw, Crenshaw, Lichtenberg, 1995; McCallum, 2000).

Nie zaobserwowano różnic w postawach wobec zachowań seksualnych dziecka pomiędzy rodzicami, nauczycielami lub nauczycielkami, którzy są także rodzicami. To zaskakujący rezultat, gdy wziąć pod uwagę wysiłki wkładane w profesjonalizację zawodu nauczyciela, wyposażenie nauczycieli we wszechstronną wiedzę o rozwoju dziecka. Brak wspomnianej różnicy sugeruje, że pojawia się przestrzeń, która domaga się uzupełnienia tej wiedzy (por. Hodgkinson, Baginsky, 2000; Kenny, 2001).

Kolejna kwestia dotyczy religijności jako czynnika determinującego postawy badanych. Okazało się, że im jest ona wyższa, tym postawy wobec zachowań seksualnych dziecka stają się bardziej negatywne. W literaturze podkreśla się, że religijność najczęściej idzie w parze z restrykcyjnością (Beisert, 1991; Długołęcka, 2006; Izdebski, 1992; Lew-Starowicz, Fijałkowska-Grabowiecka, 1999). Religijność jest jednym z ważniejszych czynników kreujących postawy wobec ciała, seksualności, relacji partnerskich oraz systemu wartości seksualnych (Lew-Starowicz, Fijałkowska-Grabowiecka 1999). J. Klebaniuk dostrzega, że „zasady religijne bardzo silnie wpływają na postawy [...] wobec seksu. Za grzeszne uznawane są więc: seks poza małżeństwem, nagość, myślenie o seksie, homoseksualizm czy nawet nadmierna lub nietradycyjna aktywność heteroseksualna” (2011, s. 34). Może to mieć „korzenie w naukach średniowiecznego Kościoła”, jak bowiem pisano niegdyś, „upadła część ludzkiej natury” to seksualność, a mówienie o niej jest przejawem wulgarności (Saunders, Stanford, 2007, s. 7). Interpretując uzyskany wynik badania można też odwołać się do dzisiejszych zasad i norm współżycia wyznaczanych przez religijność, gdyż z założenia „ważnym elementem wychowania dziecka jest przygotowanie go do chodzenia ze sobą, narzeczeństwa, małżeństwa i seksu zgodnych z Bożymi zamiarami” (Wendt, Wendt, 2010, s.6).

W podejściu wobec seksualności łatwiej o skrajność. Jak zauważają autorzy książki *Katolicy i seks*:

[...] wychowane po katolicku dzieci doznają szoku na progu dojrzałości, chłopców męczy wstyd związany z niepoddającymi się kontroli reakcjami narządów płciowych. Dziewczęta dręczą „przekleństwo” menstruacji i świadomość, że to one ponoszą wyłączną odpowiedzialność za nakłanianie chłopców do grzechu (Saunders, Stanford, 2007, s. 59).

Autorzy dodają także, że „w ubiegłym stuleciu dzieciom wmawiano, że masturbacja prowadzi do ślepoty, gruźlicy i rozmiękczenia kości. Młode kobiety cierpiące na zaburzenia nerwowe zmuszono do przyznawania się do masturbacji i »leczono« usuwając łechtaczki” (s. 62). B. Russell pisał: „znam osoby, którym gdy były jeszcze małymi dziećmi – matki mówiły przy takiej okazji, że wolałyby, aby dziecko umarło, niż miało dotykać własnego ciała” (1958, s. 83).

Kwestie przedstawione powyżej mogą mieć związek z błędnym rozumieniem wychowania religijnego i wykorzystywaniem go w celach kontroli, a tym samym wymuszania na dziecku przestrzegania reguł. W wywiadzie dla tygodnika *Polityka* A. Molenda podkreśla, że badając *nerwice eklezjogenne* zwraca uwagę na dość ważny czynnik warunkujący taki stan rzeczy, a mianowicie przeniesienie relacji rodzic–dziecko na relacje Bóg–dziecko, co oznacza, że „jeśli rodzic jest zagrażający i karzący, Bóg może być postrzegany podobnie” (Zych, 2012). Poza tym Molenda wskazuje, że w sytuacji, gdy w rodzinie dominuje tabu, a wychowanie zdominowane jest przez groźby i zakazy, to system taki przez sam fakt przemilczenia sprzyja wpajaniu dziecku negatywnego stosunku do seksualności. Oznacza to, że im bardziej restrykcyjni są rodzice, tym bardziej restrykcyjny jest obraz Boga. Molenda podkreśla także, że jeśli ktoś w życiu dorosłym cierpi na nerwicę eklezjogenną, rozumianą jako forma zaburzeń, która powstaje poprzez „moralistyczne, wrogie wobec spraw cielesnych wychowanie” (Krötsch, 1976, za: Molenda, 2005, s. 18), to przypuszczać można, że czynnikiem warunkującym taki stan rzeczy była nieprawidłowa edukacja religijna. Spośród wielu różnorodnych zachowań seksualnych najwięcej negatywnych emocji budzi masturbacja, o której mowa jest między innymi w *Słowniku zagadnień omawianych w Katechizmie Kościoła Katolickiego* – w części poświęconej wykroczeniom przeciw czystości czytamy:

Przez *masturbację* należy rozumieć dobrowolne pobudzanie narządów płciowych w celu uzyskania przyjemności cielesnej. „Zarówno Urząd Nauczycielski Kościoła wraz z niezmienną tradycją, jak i zmysł moralny chrześcijan stanowczo stwierdzają, że masturbacja jest aktem wewnętrznie i poważnie nieuporządkowanym”. „Bez względu na świadomy i dobrowolny motyw użycie narządów płciowych poza prawi-

dłowym współzyciem małżeńskim w sposób istotny sprzeciwia się ich celowości”. Poszukuje się w niej przyjemności płciowej poza „relacją płciową, wymaganą przez porządek moralny, która urzeczywistnia «w kontekście prawdziwej miłości pełny sens wzajemnego oddawania się sobie i przekazywania życia ludzkiego»” (Kongregacja Nauki Wiary)<sup>1</sup>.

Jeśli chodzi o różnice pod względem poznawczego aspektu postawy między respondentami z województwa pomorskiego i zachodniopomorskiego, to trudno podać satysfakcjonujące wyjaśnienie. W ramach zgromadzonych danych nie udało się odkryć czynnika mogącego to tłumaczyć. Jednak stosunkowo pewne jest to, że tych różnic nie tłumaczy dokształcanie oraz status. Możliwe, że odpowiadają za nie czynniki nieuwzględnione przeze mnie w modelu teoretycznym.

Na koniec chciałabym zwrócić uwagę na ograniczenia zaprezentowanych w pracy badań.

Możliwe, że zastosowanie doskonalszych metod gromadzenia i analizy danych pozwoliłoby pokazać efekty oddziaływania interakcji zmiennych uwzględnionych w modelu na aspekty postawy wobec seksualności dziecka przedszkolnego. Mogłoby się wtedy okazać, że choć sam status nie różnicował postaw uczestników badania, to w połączeniu na przykład z religijnością lub atmosferą w rodzinie bierze jednak udział w kształtowaniu postaw. Mimo to należy podkreślić, że jako wyizolowana zmienna był zbyt słaby, by determinować wyniki pomiaru któregośkolwiek z badanych aspektów postawy.

Kolejna kwestia, to niewystarczające zróżnicowanie badanych pod względem wieku i płci. W przypadku wieku respondentów można przyjąć, że mógłby on pozostawać w związku z wynikami pomiaru postawy, gdyby właśnie w większym stopniu różnicował badanych. Podobnie wygląda kwestia płci. Mała liczba mężczyzn wśród badanych, to zdecydowany minus ograniczający pełniejszy wgląd w rolę tej zmiennej dla kształtowania rezultatów pomiaru postaw.

Innym ograniczeniem jest dobór respondentów do próby. Z tego powodu należy z ostrożnością wykorzystywać zaprezentowane rezultaty w kontekstach odbiegających od warunków badania przedstawionego w tej pracy.

Analiza postaw rodziców i nauczycieli wobec zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym okazała się zadaniem trudniejszym niż mogłam przypuszczać, szczególnie na wstępnych etapach testowania samych narzędzi. Jak mogłam się przekonać, spowodowane to było szczególnym charakterem tematu i niechęcią, jaką wzbudzało jego podejmowanie w rozmowach z nauczycielami i rodzicami.

---

<sup>1</sup> Słownik zagadnień omawianych w Katechizmie Kościoła Katolickiego, [http://www.teologia.pl/m\\_k/kkk1s20.htm](http://www.teologia.pl/m_k/kkk1s20.htm) (dostęp: 17.05.2020).

Uwzględnienie rodziców i nauczycieli w badaniu miało ukazać występujące między nimi różnice pod względem postaw wobec ekspresji seksualnej dziecka, przy założeniu, iż deklarowane postawy będą miały bardziej pozytywy charakter wśród nauczycieli.

Ogólny wniosek, jaki nasuwa się w oparciu o zaprezentowane w pracy wyniki jest jednak taki, że uczestniczący w tych badaniach dorośli (nauczyciele i rodzice) są przekonani, iż ekspresja seksualna dzieci w wieku przedszkolnym, jeśli występuje, to jest nieprawidłowością i może oznaczać zaburzenia w sferze funkcjonowania dziecka. Można by się w związku z tym obawiać, że generalnie przekonania dorosłych na temat seksualności dziecka stanowią czynnik mogący zagrażać nie tylko rozwojowi sfery seksualnej dziecka, ale z powodu szeregu powiązań tego obszaru z innymi dziedzinami funkcjonowania, także rozwojowi psychospołecznemu w ogólności. Najpewniej jednak istnieją jakiegoś rodzaju mechanizmy przeciwdziałające, czy równoważące, bo przecież nie każde dziecko, a później dorosły, przejawia trudności psychorozwojowe.

Przedstawiona praca posiada implikacje zarówno teoretyczne, jak i praktyczne. Po pierwsze, przybliża zagadnienia dotyczących problematyki seksualnej, które mogą pomagać w rewidowaniu uprzedzeń i stereotypów w zakresie wiedzy o seksualności dziecka. Po drugie, zagadnienia i rezultaty w niej prezentowane mogą przysłużyć się organizacjom społecznym oraz instytucjom edukacyjnym, a także podmiotom odpowiedzialnym za kształcenie zawodowe nauczycieli w inspirowaniu oraz formułowaniu przedsięwzięć redukujących zagrożenia rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym.

Niewątpliwie potrzeba zmian w kształceniu nauczycieli (por. Walsh i in., 2008). Takich, które, jak pisałam wyżej, przyczynią się do wzrostu wiedzy, rozwoju zawodowego, a tym samym do kreowania pozytywnych postaw wobec zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym (por. McCallum, 2000) i, ujmując kwestię bardziej ogólnie, zwiększą świadomość nauczycieli, a tym samym poprawią jakość kształcenia i jakość oddziaływań nauczyciela na dziecko (por. Crenshaw i in., 1995).

# Bibliografia

- Araji, S. (1997). *Sexually Aggressive Children – Coming to Understand Them*. London: Sage Publications.
- Babbie, E. (2006). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Badura-Madej, W., Józefik, B. (1989). Środowisko rówieśnicze. W: A. Popielarska, *Psychiatria wieku rozwojowego* (s. 47–51). Warszawa: PZWL.
- Baginsky, M., Macpherson, P. (2005). Training Teachers to Safeguard Children: Developing a Consistent Approach. *Child Abuse Review*, 14(5), 317–330.
- Bauman, Z. (2008). *Zindywidualizowane społeczeństwo*. Gdańsk: GWP.
- Beisert, M. (1991). *Seks twojego dziecka*. Poznań: K. Domke.
- Beisert, M. (2003). Wykorzystanie seksualne – warunki powstania traumy. *Seksuologia Polska*, 1–2, 83–91.
- Beisert, M. (2006a). Rozwojowa norma seksuologiczna jako kryterium oceny zachowań seksualnych dzieci i młodzieży. *Dziecko Krzywdzone*, 5(3), 1–15.
- Beisert, M. (2006b). Trud dorastania seksualnego. W: M. Besiert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka* (s. 146–172). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Beisert, M. (2006c). W poszukiwaniu modelu seksualności człowieka. W: M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka* (s. 8–34). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bem, S. L. (2000). *Męskość, kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Gdańsk: GWP.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (2010). *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bibby, C. (1969). *Wychowanie seksualne*. Warszawa: PZWL.
- Bielicka, I. (1965). *Kłopotliwe pytania*. Warszawa: PZWL.
- Bilińska-Suchanek, E. (2003). *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków: Impuls.
- Bolton, F. G., Morris, L. A., MacEachron, A. E. (1989). *Males at Risk: The Other Side of Child Sexual Abuse*. London: Sage Publications, Inc.
- Brassard, M., Germain, R., Hart, S. (1987). *Psychological Maltreatment of Children and Youth*. New York: Pergamon Press.

- Brilleslijper-Kater, S., Baartman, H. (2000). What do Young Children Known About Sex? Research on the Sexual Knowledge of Children Between the Ages of 2 and 6 Years. *Child Abuse Review*, 9, 156–182.
- Brilleslijper-Kater, S., Friedrich, W., Corwin, D. (2004). Sexual Knowledge and Emotional Reaction as Indicators of Sexual Abuse Young Children: Theory and Research Challenges. *Child Abuse and Neglect*, 28(10), 1007–1017.
- Brzezińska, A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: SCHOLAR.
- Cavanagh, J. T., Feldmeth, J. R. (1993). Sexual Behaviors – A Continuum. W: I. E. Gil, J. T. Cavanagh, W.N. Friedrich *Sexualized Children: Assessment and Treatment of Sexualized Children and Children Who Molest* (s. 3–52). Rockville: Launch Press.
- Chomczyńska-Miliszewicz, M. (2002). *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*. Lublin: UMCS.
- Chomczyńska-Rubacha, M., Rubacha, K. (2007). *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*. Kraków: Impuls.
- Connolly, M. (2001). *Developmental Trajectories: Sexual Aggression and Childhood Sexuality*. New Zealand: University of Canterbury.
- Crenshaw, W., Crenshaw, L., Lichtenberg, J. (1995). When Educators Confront Child Abuse: An Analysis of the Decision to Report. *Child Abuse and Neglect*, 19(9), 1095–1113.
- Cudak, H. (2000). *Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*. Warszawa: WSP TWP.
- Cunningham, C., MacFarlane, K. (1996). *When Children Abuse: Group Treatment Strategies for Children with Impulse Control Problems*. Brandon: The Safer Society Press.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1994). Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej. W: M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej* (s. 47–64). Białystok: UW, Filia w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Daignault, I. V., Hébert, M. (2004). The school Adaptation of Sexually Abused Children. *Canadian Psychology*, 45(4), 293–307.
- Debesse, M. (1996). *Etapy wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Długołęcka, A. (2006). Rozwój psychoseksualny – pierwsze 7 lat życia. W: Z. Lew-Starowicz, A. Długołęcka, *Edukacja seksualna* (s. 31–43). Warszawa: Świat Książki.
- Doussin-Dubreuil, J.-L. (1825/2011). *Niebezpieczeństwa onanizmu. Listy porady dotyczące leczenia chorób nim wywołanych. Dzieło przydatne Ojcom Rodzin oraz Wychowawcom*. Gdańsk: słowo/obraz/terytoria.
- Downey, L. (2007). *Calmer Classrooms: A Guide to Working with Traumatized Children*. Melbourne: Commissioner for Child Safety.
- Dudzikowa, M. (1994). Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych. W: M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei*

- i praktyki edukacji nauczycielskiej* (s. 129–142). Białystok: UW, Filia w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii.
- Edwards, T. (2004). *Sexuality*. W: J. Roche, S. Tucker, R. Flynn, R. Thomson, *Youth in Society: Contemporary Theory, Policy and Practice* (s. 168–176). London: Sage.
- Faber, A., Mazlish, E. (1992). *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby do nas mówiły*. Poznań: Media Rodzina.
- Falkiewicz-Szult, M. (2006). *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków: Impuls.
- Ferguson, G.A., Takane, Y. (2003). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Firestone, R. (2007). *Nietoksyczne rodzicielstwo. Jak mądrze wychowywać dzieci*. Warszawa: Jacek Santorski i Co.
- Fishbein, M., Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Freud, Z. (1905/2009). *Życie seksualne*. Warszawa: KR.
- Friedrich, W., Fisher, J., Broughton, D., Houston, M., Shafran, C. (1998). Normative Sexual Behavior in Children: A Contemporary Sample. *Pediatrics*, 101(4), 54–59.
- Friedrich, W., Grambsch, P., Broughton, D., Kuiper, J., Beilke, L. (1991). Normative Sexual Behavior in Children. *Pediatrics*, 88(3), 456–464.
- Gil, E., Johnson, T. C. (1993). *Sexualized Children: Assessment and Treatment of Sexualized Children and Children Who Molest*. Rockville: Launch Press.
- Goldman, J. D. G. (2007). Primary School Student-Teachers' Knowledge and Understandings of Child Sexual Abuse and its Mandatory Reporting. *International Journal of Educational Research*, 46(6), 368–381.
- Goldman, J. D. G., Grimbeek, P. (2009). How University Student-Teachers for Primary School Learn about Department of Education Policy on Child Sexual Abuse, and Mandatory Reporting. The Sources of Their Professional Information. *High Education*, 58, 221–239.
- Goldman, J. D. G., Torrisi-Steel, G. (2004). Education About Child Sexual Abuse on Interactive Multimedia CD-Rom for Undergraduate Teachers. *Health Education Journal*, 63(2), 127–144.
- Gordon, T. (1995). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: IW PAX.
- Haffner, D. (2002). *Jak rozmawiać z dziećmi o sprawach intymnych*. Warszawa: Świat Książki.
- Hodgkinson K., Baginsky, M. (2000). Child Protection Training in School-Based Initial Training: A Survey of School-Centered Initial Teacher Training Courses and Their Trainers. *Educational Studies*, 26(3), 269–279.
- Höjer, D., Kvarnström, G. (2009). *Wielka księga siusiaków*. Warszawa: Czarna Owca.
- Hunter-Geboy, C. (2009). *Edukacja bez tabu. Podręcznik do prowadzenia zajęć z młodzieżą na temat seksualności i relacji międzyludzkich*. Gdańsk: Centrum Wspierania Partycypacji Społecznej.
- Hurlock, E. (1985). *Rozwój dziecka. T. II*. Warszawa: PWN.

- Izdebski, Z. (1992). *Seksualizm dzieci i młodzieży w Polsce. Raport z badań*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego.
- Karamustafaoglu, O. (2009). A Comparative Analysis of the Models of Teacher Education in Terms of Teaching Practices in the USA, England and Turkey. *Models of Teacher Education*, 130(2), 172–183.
- Kehily, M., Montgomery, H. (2008). Niewinność i doświadczenie: historyczne podejście do dzieciństwa i seksualność. W: M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 85–111). Kraków: WAM.
- Kenny, M. (2001). Child Abuse Reporting: Teachers' Perceived Deterrents. *Child Abuse and Neglect*, 25(1), 81–92.
- Klebianiuk, J. (2011). Postawy mieszkańców Europy Wschodniej wobec równości i wolności. W: M. Syska (red.), *Lewica w Europie Środkowo-Wschodniej* (s. 32–47). Warszawa–Wrocław: Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle'a.
- Komar, W. (2000). *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kościańska, A. (2017). *Zobaczyć łosia. Historia polskiej edukacji seksualnej od pierwszej lekcji do internetu*. Wołowiec: Czarne.
- Kozakiewicz, M. (1969). *U podstaw wychowania seksualnego*. Warszawa: Towarzystwo Świadomego Macierzyństwa.
- Kuczyńska, A. (1992). *IPP – Inwentarz do oceny Płci Psychologicznej*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Kurzępa, J. (2007). *Zagrożona niewinność*. Kraków: Impuls.
- Kwiecińska, R. (2000). *Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kwieciński, Z. (1998). Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia). W: T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów* (s. 31–41). Kraków: Impuls.
- Lamb, S., Coakley, M. (1993). „Normal” Childhood Sexual Play and Games: Differentiating Play From Abuse. *Child Abuse & Neglect*, 17(4), 515–526.
- Landeros, M. (2011). Defining the „Good Mother” and the „Professional Teacher”: Parent–Teacher Relationships in an Affluent School District. *Gender and Education*, 23(3), 247–262.
- Larsson, I. (2001). *Sexual Abuse of Children. Child Sexuality and Sexual Behavior*. Sweden: Linköping University.
- Larsson, I., Svedin, C. (2001). Sexual Behaviour in Swedish Preschool Children, as Observed by Their Parents. *Acta Paediatrica*, 90, 436–444.
- Larsson, M. (1997). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley CA: University of California Press.
- Laskey, L. (2008). Training to Safeguard: Lessons from the Australian Experience. W: M. Baginsky (red.), *Safeguarding Children in Schools* (s. 166–178). London: Jessica Kingsley.
- Lew-Starowicz, Z., Długołęcka, A. (2006). *Edukacja seksualna*. Warszawa: Świat Książki.

- Lew-Starowicz, Z., Fijałkowska-Grabowiecka, A. (1999). Wychowanie seksualne w rodzinie według Jaya Gale'a. *Problemy Rodziny* 1, 26–36.
- Łobocki, M. (2005). W trosce o skuteczne kształcenie pedagogiczne nauczycieli. W: W. Hörner, M. Szymański (red.), *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania* (s. 92–102). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Malinowski, B. (1984). *Zwyczaj i zbrodnia w społeczności dzikich. Życie seksualne dzikich w północno-zachodniej Melanezji. Miłość, małżeństwo i życie rodzinne u krajowców z Wyp. Triobrianda brytyjskiej Nowej Gwinei*. Warszawa: PWN.
- Malinowski, B. (1987). *Seks i stłumienie w społecznościach dzikich oraz inne studia o płci, rodzinie i stosunkach pokrewieństwach*. Warszawa: PWN.
- Mallants, C., Casteels, K. (2008). Practical Approach to Childhood Masturbation – A Review. *European Journal of Pediatrics*, 167(10), 1111–1117.
- Mathews, B. (2011). Teacher Education to Meet the Challenges Posed by Child Sexual Abuse. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 13–32.
- Maxwell, S. (2010). *Jak rozmawiać z dziećmi o seksie. Mądre wychowywanie dzieci w świecie internetu i nowoczesnych technologii*. Poznań: Vesper.
- McCallum, F. (2000). Cross-Cultural Perspectives on Educators' Reporting Practices of Maltreatments: an Australian Study. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, April 24–28, 2–24.
- McCallum, F., Baginsky, M. (2001). A Comparison of Pre-Service Training to Identity and Reports Suspected Child Abuse and Neglect in Australia and the UK. *Paper Presented at the American Educational Research Association*, Seattle, April 10–14, 2–36.
- McFarland-Plazza, L., Lord, A., Smith, M., Downey, B. (2012). The Role of Community – Based Playgroups in Building Relationships between Pre-Service Teachers, Families and the Community. *Australian Journal of Early Childhood*, 37(2), 33–41.
- Melton, G. B. (2005). Mandated Reporting: A Policy without Reason. *Child Abuse and Neglect*, 29(1), 9–18.
- Milgram, S. (2008). *Posłuszeństwo wobec autorytetu*. Kraków: WAM.
- Molenda, A. (2005). *Rola obrazu Boga w nerwicy eklezyjnej*. Kraków: NOMOS.
- Moll, A. (1919). *The Sexual Life of the Child*. New York: The Macmillan Company.
- Morris, L. A. (1997). *The Male Heterosexual*. Thousand Oaks: Sage.
- Nalaskowski, A. (2002). *Widnokreśli edukacji*. Kraków: Impuls.
- Neill, A. (1961/1991). *Summerhill*. Katowice: Almaprint.
- Neill, A. (1994). *Nowa Summerhill*. Poznań: Zys i S-ka.
- Niemiec, J. (1994). Refleksje o kształtowaniu i funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela. W: M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej* (s. 29–33). Białystok: UW, Filia w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii.
- Obisesan, K. A., Adayemo, A. A., Onifade, R. A. (1999). Childhood Sexuality and Child Sexual Abuse in Southwest Nigeria. *Obstet Gynaecol*, 19(6), 624–626.

- Obuchowska, I., Jaczewski, A. (2002). *Rozwój erotyczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Olszak, A. (2001). *Psychopedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych*. Lublin: UMCS.
- Pankowska, D. (2005). *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: GWP.
- Pecyna, M. (1998). *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej*. Warszawa: WSiP.
- Pike, L. (2001). *Sexuality and Your Child: For Children Ages 3 to 7*. Columbia: University of Missouri Extension.
- Pithers, W., Gray, A., Cunningham, C., Lane, S. (1993). *From Trauma To Understanding: A Guide for Parents of Children with Sexual Behavior Problems*. New York: Society Press.
- Podsiad, A. (2000). *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Pryor, B. W.; Pryor C. R. (2009). What Will Teachers do to Involve Parents in Education? Using a Theory of Reasoned Action. *Journal of Educational Research and Policy Studies*, 9(1), 45–59.
- Pushor, D. (2011). Attending to Milieu. Living a Curriculum of Parents Alongside Teacher Candidates. W: J. Kitchen, D. Ciuffetelli Parker, D. Pushor (red.), *Narrative Inquiries into Curriculum Making in Teacher Education* (s. 217–237). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Queensland Board of Teacher Registration. *The multiple faces of internships: A report of the Working Party on Internships in Teacher Education* (2004). Towoong, Australia: Queensland Board of Teacher Registration.
- Rank, O. (1932). *Modern Education: A Critique of its Fundamental ideas*. New York: Alfreed A. Knoph.
- Ratkowska-Pasikowska, J. (2014a). Parents’ and Teachers’ Attitudes Towards Child Sexual Behaviour. W: M. Jarecka-Zyluk, O. Holz, *Gender and Education from Different Angles* (s. 157–167). Münster: LIT Verlag.
- Ratkowska-Pasikowska, J. (2014b). Poradnictwo i edukacja seksualna w ramach pracy socjalnej. W: M. Patalon (red.), *Religijne uwarunkowania pracy socjalnej* (s. 148–168). Toruń: Adam Marszałek.
- Ratkowska-Pasikowska, J. (2018). Badania nad seksualnością dziecka. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 13(4), 103–112.
- Ratkowska-Pasikowska, J., Pasikowski, S. (2013). Przekonania dorosłych na temat seksualności dzieci w wieku przedszkolnym. Dyskusja i badania w kontekście zagadnienia czynników zagrożenia marginalizacją. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(21), 73–89.
- Rosenfeld, A., Wasserman, S. (1993). Sexual Development in the Early School-aged Child. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America* 2(3), 393–406.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20120000131> (dostęp: 13.04.2020).
- Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Warszawa,

- dnia 2 sierpnia 2019 r. poz. 1450, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=W-DU20190001450> (dostęp: 13.04.2020).
- Russell, B. (1958). *Zagadnienia seksualne w wychowaniu*. Warszawa: Iskry.
- Ryan, G. (2000). Childhood Sexuality: A Decade of Study. Part 1 – Research and Curriculum Development. *Child Abuse and Neglect*, 24(1), 33–48.
- Saunders, K., Stanford, S. (2007). *Katolicy i seks. Od czystości do czyśćca*. Warszawa: Muza SA. *Słownik zagadnień omawianych w Katechizmie Kościoła Katolickiego*, [http://www.teologia.pl/m\\_k/kkk1s20.htm](http://www.teologia.pl/m_k/kkk1s20.htm) (dostęp: 17.05.2020).
- Sokoluk, W. (2003). *Wychowanie do życia w rodzinie*. Warszawa: WSiP.
- Sokołowska-Dzioba, T. (1994). Kształcenie nauczycieli w aspekcie współpracy z rodzicami. W: M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej* (s. 229–241). Białystok: UW, Filia w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii.
- Sowisło, M. (2007). *Dla dobra dziecka. O warsztacie pracy nauczyciela-wychowawcy*. Kraków: Impuls.
- Vance, C. (1991). Anthropology Rediscovered Sexuality: A Theoretical Comment. *Social Science and Medicine*, 33(8), 875–884.
- Veltman, M. W., Browne, K. D. (2001). Three Decades of Child Maltreatment Research. Implications for the School Years. *Trauma, Violence & Abuse*, 2(3), 215–239.
- Volbert, R. (2000). Childhood Sexuality. Normal Sexual Behavior and Development. *Journal of Psychology & Human Sexuality* 1/2(12), 5–26.
- Wakefield, J. (2002). Learning the Hard Way. The Poor Environment of America's Schools. *Environmental Health Perspectives*, 110(6), 298–305.
- Walsh, K. (2009). Child Protection. W: J. Millwater, D. Beutel (red.), *Stepping Out into the Real World of Education* (s. 20–40). Pearson: Queensland University of Technology.
- Walsh, K., Bridgstock, R., Farrel, A., Rassafianim, M., Schweitzer R. (2008). Case, Teacher and School Characteristics Influencing Teachers' Detection and Reporting of Child Physical Abuse and Neglect: Results from Australian Survey. *Child Abuse and Neglect*, 32(10), 983–993.
- Wanzeck-Sielert, C. (2008). *Dzieci poznają siebie i swoje ciało. Jak rozmawiać z przedszkolakami o seksualności*. Kielce: Jedność.
- Watts, V. (1997). *Responding to Child Abuse: A Handbook for Teachers*. Rockhampton: Central Queensland University Press.
- Wendt, K., Wendt, S. (2010). *Chcę rozmawiać z moim dzieckiem o seksie. Praktyczny przewodnik dla zapracowanych rodziców*. Wrocław: Aetos.
- Wojciszke, B. (2011). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zielona-Jenek, M., Chodecka, A. (2010). *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka*. Gdańsk: GWP.
- Zych, L. (2012). Wywiad z dr Andrzejem Molendą: O przykrych związkach seksu z religią. *Seks jest boski*, <http://www.polityka.pl/nauka/czlowiek/1530867,wywiad-o-przykrych-zwiazkach-seksu-i-religii.read#ixzz2AUr6rLn> (dostęp: 30.03.2020).



## Spis tabel

|                                                                                                                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1. Ocena zabawy seksualnej .....                                                                                                                                       | 13 |
| Tabela 2. Zakres zachowań seksualnych u małych dzieci .....                                                                                                                   | 14 |
| Tabela 3. Analiza czynnikowa zbioru pozycji kwestionariusza KPZSDP dokonana metodą głównych składowych z rotacją Varimax .....                                                | 41 |
| Tabela 4. Analiza czynnikowa pozycji kwestionariusza KPZSDP metodą głównych składowych z rotacją Varimax4 .....                                                               | 43 |
| Tabela 5. Analiza czynnikowa metodą głównych składowych z rotacją Varimax wykonana w odniesieniu do pozycji kwestionariusza KABUZSDP dla aspektu afektywnego postawy .....    | 46 |
| Tabela 6. Analiza czynnikowa metodą głównych składowych z rotacją Varimax wykonana w odniesieniu do pozycji kwestionariusza KABUZSDP dla aspektu behawioralnego postawy. .... | 47 |
| Tabela 7. Podział badanych ze względu na płeć i status .....                                                                                                                  | 49 |
| Tabela 8. Liczba posiadanych dzieci .....                                                                                                                                     | 50 |
| Tabela 9. Posiadanie dziecka w wieku przedszkolnym .....                                                                                                                      | 50 |
| Tabela 10. Płeć posiadanego dziecka .....                                                                                                                                     | 50 |
| Tabela 11. Wykształcenie osób badanych. ....                                                                                                                                  | 50 |
| Tabela 12. Wykształcenie badanych ze względu na płeć .....                                                                                                                    | 51 |
| Tabela 13. Wykształcenie i status badanych (mężczyźni) .....                                                                                                                  | 51 |
| Tabela 14. Wykształcenie i status badanych (kobiety) .....                                                                                                                    | 51 |
| Tabela 15. Województwo .....                                                                                                                                                  | 52 |
| Tabela 16. Zaangażowanie religijne badanych. ....                                                                                                                             | 52 |
| Tabela 17. Udział w zajęciach w szkole średniej lub na studiach, które poruszałyby tematykę seksualną. ....                                                                   | 53 |
| Tabela 18. Udział w zajęciach, warsztatach, szkoleniach poświęconych tematyce seksualnej poza edukacją szkolną i studencką .....                                              | 53 |
| Tabela 19. Organizacja szkoleń z zakresu seksualności (rozwoju seksualnego dziecka, zdrowia psychoseksualnego) w miejscu pracy badanych. ....                                 | 53 |
| Tabela 20. Częstotliwość uczestnictwa w warsztatach, szkoleniach lub konferencjach poświęconych zagadnieniom związanym z seksualnością człowieka. ....                        | 53 |
| Tabela 21. Statystyki wartości zaznaczanych na skalach szacunkowych KPZSDP i KABUZSDP .....                                                                                   | 55 |
| Tabela 22. Podsumowanie regresji zmiennej zależnej: aspekt poznawczy postawy ...                                                                                              | 56 |
| Tabela 23. Podsumowanie regresji zmiennej zależnej: aspekt afektywny postawy ...                                                                                              | 56 |
| Tabela 24. Podsumowanie regresji zmiennej zależnej: aspekt behawioralny postawy ..                                                                                            | 57 |

|                                                                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 25. Podsumowanie regresji zmiennej zależnej: aspekt poznawczy postawy<br>(po zastosowaniu krokowej wstecznej analizy regresji) .....             | 58 |
| Tabela 26. Podsumowanie regresji zmiennej zależnej: aspekt afektywny postawy<br>(po zastosowaniu krokowej wstecznej analizy regresji) .....             | 58 |
| Tabela 27. Podsumowanie regresji zmiennej zależnej: aspekt behawioralny postawy<br>(po zastosowaniu krokowej wstecznej analizy regresji) .....          | 59 |
| Tabela 28. Afektywny aspekt postawy wobec zachowań seksualnych dzieci w wieku<br>przedszkolnym a szczebel edukacji wykonywania zawodu nauczyciela. .... | 60 |
| Tabela 29. Różnice pod względem poznawczego aspektu postawy między osobami<br>pochodzącymi z województwa pomorskiego i zachodniopomorskiego .....       | 61 |
| Tabela 30. Rezultaty analizy czynnikowej dla wyników pomiaru poznawczego<br>aspektu postawy. ....                                                       | 61 |
| Tabela 31. Rezultaty analizy interakcji doksztalcania i statusu w kształtowaniu wyni-<br>ków pomiaru poznawczego aspektu postawy .....                  | 62 |
| Tabela 32. Współmienność wieku a aspektów postawy. ....                                                                                                 | 62 |
| Tabela 33. Współmienność aspektów postawy .....                                                                                                         | 62 |
| Diagram 1. Aglomeracja stwierdzeń KPZSDP .....                                                                                                          | 45 |

# Aneks

## Kwestionariusz przekonań na temat zachowań seksualnych dziecka przedszkolnego (KPZSDP)

Zaznacz w poniższej tabeli, które z wymienionych zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym, tj. między 3. a 6. rokiem życia są według Ciebie normalnym przejawem rozwoju, typowym dla tego wieku, a które są nieprawidłowe i anormalne. Zakreśl tę cyfrę, która najlepiej oddaje Twoją opinię.

- 1 – zupełnie nieprawidłowe      4 – trudno powiedzieć      5 – raczej normalne i typowe  
2 – nieprawidłowe                      6 – normalne i typowe  
3 – raczej nieprawidłowe              7 – zupełnie normalne i typowe

|    |                                                                                                                                  |   |   |   |   |   |   |   |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | podglądanie dorosłych                                                                                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. | dotykanie i drażnienie własnych genitaliów w celu uzyskania przyjemności (masturbacja)                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. | zafascynowanie kolegą, koleżanką z przedszkola, podwórka, czyli tzw. pierwsze miłości                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. | namawianie innych dzieci do zabaw seksualnych, np. w lekarza, w dom itp.                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. | obnażanie się w obecności innych dzieci                                                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. | opowiadania lub wierszyki zawierające seksualne treści                                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. | pokazywanie i wzajemne oglądanie narządów płciowych w kontaktach z dziećmi                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. | przyglądanie się zachowaniom seksualnym zwierząt                                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. | stosowanie w towarzystwie rówieśników wulgarnych wyrazów, wyrażeń lub zwrotów na określenie genitaliów lub seksualnych stosunków | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

|     |                                                                                                                                                        |   |   |   |   |   |   |   |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 10. | całowanie innych dzieci                                                                                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. | wzajemne manipulacje przy narządach płciowych w kontaktach z dziećmi                                                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. | dotykanie i drażnienie własnych genitaliów, gdy dziecko znajduje się już w łóżku gotowe do snu                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. | ulepianki o tematyce seksualnej, np. genitalia, akty seksualne                                                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. | bawienie się z innymi dziećmi w zabawy z podtekstem seksualnym, np. w lekarza, w małżeństwo, w dom, w narzeczeństwo                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. | używanie w obecności dorosłych wulgarnych wyrazów, wyrażeń lub zwrotów na określenie genitaliów lub seksualnych stosunków                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. | dotykanie i drażnienie własnych genitaliów podczas kąpieli i wycierania się                                                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. | obnażanie się w obecności dorosłych                                                                                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. | odgrywanie aktu seksualnego z zabawkami (kładzenie się, ocieranie itp.)                                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. | dotykanie intymnych okolic ciała innych dzieci                                                                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. | odtworzenie w kontaktach z innymi dziećmi scen zaobserwowanych z seksualnego życia dorosłych, np. pocałunki, przytulania, imitowanie aktów seksualnych | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. | zabawa w „lalki mają seks” (imitowanie kontaktów seksualnych pomiędzy zabawkami)                                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. | pocieranie intymnymi częściami ciała o różne przedmioty                                                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. | oglądanie własnych narządów płciowych                                                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. | podglądanie rówieśników                                                                                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. | rysowanie treści seksualnych i erotycznych, np. genitaliów, aktów seksualnych                                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. | udawanie lub odgrywanie seksu z lalką, misiem bądź inną zabawką (kładzenie się, ocieranie itp.)                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. | „kłopotliwe” pytania, np. „Czy dziewczynki też mają siusiaka?”; „Skąd się biorą dzieci?”; „Jak znalazłem/łam się w Twoim brzuszku?”                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. | oglądanie i dotykanie narządów płciowych zwierząt                                                                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

## Kwestionariusz afektywnego i behawioralnego ustosunkowania wobec zachowań seksualnych dziecka przedszkolnego (KABUZSDP)

Zaznacz w poniższej tabeli, które z wymienionych zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym, tj. między 3. a 6. rokiem życia, są według Ciebie normalnym przejawem rozwoju, typowym dla tego wieku i płci dziecka, a które są nieprawidłowe i anormalne. Swoich odpowiedzi udzielaj w stosunku do zachowań dziewczynek i osobno chłopców. Zakreśl cyfrę najlepiej oddającą twoją opinię.

- 1 – zupełnie nieprawidłowe      4 – trudno powiedzieć      5 – raczej normalne i typowe  
 2 – nieprawidłowe      6 – normalne i typowe  
 3 – raczej nieprawidłowe      7 – zupełnie normalne i typowe

|     |                                                                                                                                               |   |   |   |   |   |   |   |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.  | okazywanie zainteresowania ciałem innych osób                                                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.  | dotykanie intymnych części ciała innych osób                                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3.  | okazywanie zainteresowania seksem i seksualnością, które pojawiają się w mediach, prasie lub w innych sytuacjach, do jakich dziecko ma dostęp | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4.  | okazywanie zainteresowania zachowaniami seksualnymi zwierząt                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5.  | obecność elementów seksualnych w twórczości dziecka (np. w rysunkach, piosenkach, ulepiankach itd.)                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6.  | przeklinanie z użyciem słów odnoszących się do seksualności i genitaliów                                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7.  | obnażanie własnego ciała, czyli odkrywanie go                                                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8.  | zabawy o charakterze seksualnym ( w lekarza, dom itp.)                                                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9.  | dotykanie własnych genitaliów, lecz poza sytuacjami związanymi z higieną i samoobsługą                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. | całowanie rówieśników i osób znajomych, jednak takich spoza rodziny                                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. | przytulanie rówieśników i osób znajomych, jednak takich spoza rodziny                                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |





Przedmiotem prezentowanej książki jest ekspresja seksualna małego dziecka. Zachowania seksualne dziecka szczególnie interesują mnie ze względu na ich, z jednej strony, wymiar rozwojowy (biologiczny), z drugiej – restrykcyjność, której podlegają. Mitologizowanie i tabuizowanie tego obszaru rozwojowego (wiek przedszkolny) skutkuje w przyszłości właśnie takim rozumieniem kreowanego przez siebie świata społecznego (interpretacją świata). Jest on z góry skazany na demonizowanie i wyłączenie go z obiegu codziennego procesu wychowania. Postawiony w ten sposób problem jest interesujący dla pedagogiki, szczególnie kiedy wiąże się z kwestiami wychowania i socjalizacji (zwłaszcza tej pierwotnej). Skłoniło mnie to do postawienia następujących pytań: Czy postawy nauczycieli i rodziców różnią się ze względu na podejście do zachowań seksualnych dziecka? A może atmosfera wokół seksualności w rodzinie generacyjnej determinuje postawy wobec takich zachowań? Udzielenie odpowiedzi na te i wiele innych pytań stało się celem tej publikacji.

*Ze Wstępu*

W ——— E

**WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO**

 [wydawnictwo.uni.lodz.pl](http://wydawnictwo.uni.lodz.pl)

 [ksiegarnia@uni.lodz.pl](mailto:ksiegarnia@uni.lodz.pl)

 (42) 665 58 63

Książka dostępna również  
jako e-book

ISBN 978-83-8142-950-4



9 788381 429504