

**UNIWERSYTET MARII CURIE – SKŁODOWSKIEJ**  
**WYDZIAŁ PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII**

**Judyta Popiołek**

**SKUTECZNOŚĆ KYNOTERAPII W ROZWIJANIU  
KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH UCZNIÓW  
ROZPOCZYNAJĄCYCH NAUKĘ SZKOLNĄ**

Promotor:

dr hab. Mariusz Korczyński, prof. uczelni

Promotor pomocniczy:

dr hab. Barbara Bilewicz

**LUBLIN 2022**

# SPIS TREŚCI

WSTĘP.....	5
ROZDZIAŁ I. PSYCHOSPOŁECZNE UWARUNKOWANIA ADAPTACJI DZIECKA DO RZECZYWISTOŚCI SZKOLNEJ.....	11
1.1. Kierunki zmian rozwoju społeczno-emocjonalnego w okresie wczesnoszkolnym ..	11
1.2. Dziecko na progu edukacyjnym .....	19
1.3. Klasa szkolna jako grupa społeczna .....	22
ROZDZIAŁ II. ADAPTACJA, PRZYSTOSOWANIE I KOMPETENCJE SPOŁECZNE – WYJAŚNIENIA TERMINOLOGICZNE.....	30
2.1. Proces adaptacji.....	30
2.2. Dojrzałość szkolna warunkiem adaptacji do nauki szkolnej .....	31
2.3. Przystosowanie psychospołeczne .....	34
2.4. Zachowania prospołeczne jako wskaźniki uspołecznienia dziecka .....	38
2.5. Kompetencje społeczne .....	43
ROZDZIAŁ III. KYNOTERAPIA W TEORII I RZECZYWISTOŚCI EDUKACYJNEJ.....	51
3.1. Animaloterapia a kynoterapia .....	51
3.2. Biologiczne uwarunkowania kontaktu dziecko – pies.....	60
3.3. Koncepcje poznawcze i teorie wpływu społecznego.....	62
3.4. Standardy pracy z psami w Polsce i na świecie .....	70
ROZDZIAŁ IV. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH .....	73
4.1. Przedmiot i cel badań.....	75
4.2. Problemy badawcze i hipoteza .....	76
4.3. Zmienne i wskaźniki.....	78
4.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze .....	82
4.5. Organizacja i przebieg badań .....	96
4.6. Charakterystyka badanych .....	99
4.7. Teren badań.....	104
4.8. Charakterystyka zastosowanej procedury statystycznej .....	105
ROZDZIAŁ V. PROGRAM ADAPTACYJNY „KYNOTERAPIA – ADAPTACJA Z UDZIAŁEM PSA”.....	107

5.1. Podstawy teoretyczne programu .....	107
5.2. Założenia programu .....	109
5.3. Cele programu .....	110
5.4. Warunki osiągnięcia celów programowych.....	112
<b>ROZDZIAŁ VI. SKUTECZNOŚĆ PROGRAMU KYNOTERAPEUTYCZNEGO W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH .....</b>	<b>116</b>
6.1. Samopoczucie dzieci jako warunek konieczny dla zmiany rozwojowej.....	116
6.1.1. Ocena samopoczucia uczniów .....	118
6.2. Przystosowanie psychospołeczne dzieci z grup E i K do warunków szkolnych przed i po zakończeniu oddziaływań kynoterapeutycznych w grupie E .....	121
6.2.1. Czynniki I: ekstrawersja – introwersja.....	125
6.2.2. Czynniki II: miłość – nienawiść (zachowanie pozytywne – negatywne).....	126
6.2.3. Czynniki III: pozytywne nastawienie – negatywne nastawienie .....	128
6.2.4. CBI – razem czynniki.....	129
6.2.5. Pozytywne przejawy przystosowania psychospołecznego.....	131
6.2.5.1. Ekspresja słowna uczniów w grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych.....	133
6.2.5.2. Życzliwość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych.....	135
6.2.5.3. Wytrwałość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych.....	136
6.2.5.4. Towarzystwo uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych.....	137
6.2.5.5. Taktowne postępowanie uczniów w grupie E i K w badaniach początkowych i końcowych.....	139
6.2.5.6. Koncentracja uczniów z grupy E i K w badaniach początkowym i końcowym.....	140
6.2.6. Negatywne przejawy przystosowania psychospołecznego uczniów z grupy E i K .....	141
6.2.6.1. Nadruchość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych.....	142
6.2.6.2. Odsuwanie się uczniów z grup E i K w badaniach początkowych i końcowych.....	144
6.2.6.3. Nerwowość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych.....	145

6.2.6.4.	Roztargnienie uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych.....	146
6.2.6.5.	Zażenowanie – nieśmiałość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych.....	148
6.2.6.6.	Zawziętość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych.....	149
6.3.	Status społeczny uczniów z grup E i K w świetle badań własnych .....	154
6.3.1.	Pozycja społeczna uczniów w świetle badań z wykorzystaniem testu J. Moreno .....	154
6.3.1.1.	Pozycja społeczna Akceptacja uczniów z grupy E i K w pomiarze początkowym i końcowym .....	155
6.3.1.2.	Pozycja społeczna Przeciętność uczniów z grupy E i K w pomiarze początkowym i końcowym .....	157
6.3.1.3.	Pozycja społeczna Polaryzacja uczniów z grupy E i K w pomiarze początkowym i końcowym .....	158
6.3.1.4.	Pozycja społeczna Izolacja uczniów z grupy E i K w pomiarze początkowym i końcowym .....	160
6.3.1.5.	Pozycja społeczna Odrzucenie uczniów z grupy E i K w pomiarze początkowym i końcowym .....	162
6.3.2.	Struktura i klimat emocjonalny grupy E i K w świetle badań z wykorzystaniem Plebiscytu życzliwości i niechęci J. Korczaka .....	164
6.3.2.1.	Sympatia w grupie E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego.....	165
6.3.2.2.	Antypatia w grupie E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego.....	166
6.3.2.3.	Pozytywne przejawy uspołecznienia uczniów z grupy E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego .....	168
6.3.2.4.	Negatywne przejawy uspołecznienia uczniów z grupy E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego .....	169
6.4.	Gotowość do zachowań prospołecznych uczniów z grupy E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego .....	172
6.4.1.	Gotowość uczniów z grupy E i K do zachowań kooperacyjnych.....	173
6.4.2.	Gotowość do zachowań pomocowych .....	182
6.5.	Zaangażowanie uczniów z grup E i K w trakcie oddziaływań kynoterapeutycznych w grupie E.....	191
6.5.1.	Zmiany w zakresie zaangażowania badanych uczniów na zajęciach z psem... 191	
6.5.2.	Zaangażowanie .....	193

6.5.2.1.	Pies – figura znacząca.....	195
6.5.2.2.	Percepcja badacza.....	196
6.5.2.3.	Rozwój kontaktu z psem.....	198
6.5.2.3.1.	Pierwszy kontakt i jego motywy.....	198
6.5.2.3.2.	Wzrost kompetencji komunikacyjnych.....	204
6.5.2.3.3.	Ekspresja emocji.....	206
ZAKOŃCZENIE .....		209
BIBLIOGRAFIA .....		224
SPIS TABEL .....		248
SPIS WYKRESÓW .....		252
SPIS SCHEMATÓW.....		255
SPIS FOTOGRAFII.....		256
WYKAZ SKRÓTÓW .....		257
ANEKS .....		258

## WSTĘP

*Z punktu widzenia psychologii zwierząt i ludzi  
jest niezmiernie pouczające, a nieraz i zabawne,  
studiowanie harmonijnego dostrajania się pana i psa*

*Konrad Lorenz*

We współczesnym świecie kompetencje społeczne odgrywają ogromną rolę, będąc bardzo ważnym składnikiem kapitału społecznego – zjawiska kulturowego obejmującego „obywatelskie nastawienie członków społeczeństwa, normy społeczne wspierające działania wspólne oraz zaufanie interpersonalne i zaufanie do instytucji publicznych” (Czapiński, 2011, s. 284).

W założeniach podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej z dnia 23 grudnia 2008 roku podkreślono konieczność zadbania o prawidłową adaptację dzieci do warunków szkolnych oraz ich poczucie bezpieczeństwa w nowym środowisku. Czas trwania okresu adaptacyjnego określa nauczyciel, biorąc pod uwagę potrzeby dzieci. Kolejnym wyzwaniem stojącym przed nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej jest wspólna edukacja dzieci sześć- i siedmioletnich. Należy przy tym podkreślić, że zmiany rozwojowe nie są ograniczone wiekiem uczniów, zachodzą w indywidualnym rytmie i tempie, a także zależą od różnorodnych uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych. Biorąc pod uwagę różnorodność potrzeb i możliwości dzieci rozpoczynających naukę szkolną, od nauczycieli oczekuje się jeszcze większej indywidualizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, stosownie do zróżnicowanych form i metod pracy. Obserwowane od wielu lat zjawisko akceleracji rozwoju dzieci – rozumiane jako proces przyspieszania naturalnego tempa ich rozwoju w różnych sferach osobowości oraz nieharmonijny ich rozwój – sprawia, że u coraz większej grupy dzieci przyjmowanych do klas pierwszych diagnozuje się ryzyko lub zaburzenia koncentracji uwagi, niedojrzałość emocjonalną, postawy społeczne i stany lękowe.

J. Czapiński w swoich pracach nad diagnozą społeczną (2011, 2013, 2015) zwraca uwagę na dużą wiedzę społeczną czy „wiedzę o społeczeństwie” polskiej młodzieży w wieku szkolnym. Jednocześnie wskazuje na niskie umiejętności praktycznego jej wykorzystywania, które przejawiają się brakiem umiejętności współpracy i samoorganizacji. Autor postuluje, by wprowadzić do przedszkoli i szkół przedmiot

„kompetencje obywatelskie”, którego realizacja w sposób praktyczny ma pokazać uczniom konkretne korzyści wynikające z „podjęcia ryzyka” współdziałania (Czapiński, 2013, s. 378).

Niewątpliwie kompetencje społeczne powinny podlegać celowemu oddziaływaniu w procesie edukacyjnym w przedszkolu i szkole. Kompetencje społeczne rozwijane w wieku szkolnym są źródłem szczególnej siły, która czyni dziecko spragnionym pełnienia w dalszym życiu określonych ról społecznych.

Biorąc pod uwagę, że rozwój kompetencji dzieci nie następuje tylko w spontanicznych kontaktach z rówieśnikami, obowiązkiem dorosłych jest właściwe i rozważne kształtowanie tych umiejętności, które w konsekwencji przełożą się na ich późniejsze funkcjonowanie w społeczeństwie oraz karierę w szkole czy pracy zawodowej.

Według obecnie obowiązującej podstawy programowej pomijanie kompetencji społecznych w procesie edukacji wczesnoszkolnej lub też sprowadzanie ich tylko do nabywania umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy do „odpowiedniego przygotowania dziecka do funkcjonowania w warunkach współczesnego świata” jest niekorzystne z punktu widzenia nadrzędnej roli szkoły, jaką jest wszechstronny, harmonijny i pełny rozwój ucznia.

Wczesny wiek szkolny, trwający od 6–7. do 10–12. roku życia, jest ostatnim etapem dzieciństwa w rozwoju człowieka. I choć wyraźnie przynależy do dzieciństwa, z pewnej perspektywy możemy go traktować jako pierwszy krok dziecka w świecie dorosłych. W tym wieku dziecko podejmuje rolę ucznia, wiążącą się z nowymi wymaganiami i oczekiwaniami, których wcześniej dziecko nie doświadczyło: koniecznością większego usamodzielnienia, uniezależnieniem od rodziców oraz dominacją aktywności odmiennej od zabaw przedszkolaków, jaką jest nauka.

Przyjmuje się, że wiek wczesnoszkolny przedstawia w biegu życia największe znaczenie dla rozwoju społecznego dziecka. Przypada na okres krytyczny dla kształtowania się wielu funkcji psychicznych dziecka. W tym okresie dzieci wykazują dużą pobudliwość emocjonalną – spowodowaną głównie niedojrzałością układu nerwowego, a także niezajomością wzorców zachowań akceptowanych społecznie, a nabywanych w drodze uczenia się. Od tego, w jaki sposób dziecko radzi sobie z wymaganiami sytuacji szkolnych, zależy rozwój poczucia jego kompetencji społecznych.

Na kształtowanie kompetencji społecznych dziecka w nowym środowisku szkolnym ogromny wpływ ma przebieg procesu przystosowania. Na kompetencje te składają się wzory zachowań wyniesione z rodzinnego domu, wrodzone mechanizmy adaptacyjne dziecka oraz warunki nowego środowiska. Dziecko przekraczające po raz pierwszy próg szkoły zaczyna

funkcjonować w dwóch środowiskach – w rodzinie i szkole. W tym wypadku doświadczenia wyniesione z domu stanowią podstawę jego zachowania w szkole i często nie wystarczają do pokonywania trudności, jakie napotyka w nowym środowisku szkolnym. Z chwilą rozpoczęcia przez dziecko nauki w szkole do oddziaływania rodziny dołącza się wychowawczy wpływ nowego, szkolnego środowiska. Pojęcie środowiska wychowawczego szkoły odnoszone do dziecka sześć- i siedmioletniego, zarówno w pedagogice, psychologii, jak i socjologii, nabiera szczególnego znaczenia. S. Kowalski (1977, s. 14) system szkolny definiuje jako „układ ról szkolnych, uczniów i nauczycieli, ugruntowany w ludzkich postawach, przekonaniach i oczekiwaniach, w ramach którego odbywa się realizacja zadań systemowych przy pomocy zespołu ludzi, których postępowanie jest regulowane zarówno przepisami, jak i zwyczajami”.

Zatem szkoła oddziałuje na dziecko w sposób planowy i systematyczny – stając się dla niego nie tylko instytucją nauczającą, ale również – obok rodziny – jednym z najważniejszych środowisk wychowawczych. To właśnie w szkole nawiązuje kontakty z rówieśnikami, uczy się współżycia w grupie oraz rozwija swoją osobowość. Rozpoczynając naukę w klasie pierwszej szkoły podstawowej, dziecko przede wszystkim poszukuje swojego miejsca, pozycji społecznej w klasie szkolnej. Rolę grupy klasowej w kształtowaniu kompetencji społecznych uczniów trafnie opisał J. Pieter (1964, s. 166): „Każda klasa ma swoją atmosferę. W klasie o dobrze zorganizowanym procesie wychowawczym powstaje atmosfera koleżeńskości, w której zaznacza się poszanowanie innych członków grupy, obrona przed atakami rówieśników i dorosłych. Taki układ stosunków w klasie zapewnia uczniom, tak ważne dla prawidłowego działania i rozwoju, poczucie bezpieczeństwa. Każda jednostka znajduje w klasie oparcie i nie czuje się niczym zagrożona. Rodzi się poczucie więzi z kolegami, wspólnota przeżyć emocjonalnych i identyfikowanie się z zespołem klasowym”.

Nauczyciel rozporządza bogatym zespołem środków wychowawczych, którymi jednak nie może posługiwać się automatycznie, nieświadomie, lecz musi dokonywać wśród nich wyboru w zależności od bardzo wielu różnorodnych czynników. W kształtowaniu mechanizmów ułatwiających proces adaptacji dziecka do nowej sytuacji związanej z podjęciem edukacji szkolnej ważne jest spokojne i uważne wyznaczanie dziecku granicy możliwości. Jest to możliwe dzięki optymalnemu doborowi form i metod pracy oraz organizowaniu różnorodnych, atrakcyjnych zajęć, w czasie trwania których dziecko może się realizować. Pełne poznanie i zrozumienie dziecka, którego rozwojem chce się kierować, to nieodłączny element skutecznego oddziaływania pedagogicznego nauczyciela.



Obecność zwierzęcia podczas zajęć edukacyjnych powoduje, że atmosfera pracy dziecka jest wyjątkowa, specyficzna i niepowtarzalna. Towarzystwo bezgranicznie tolerancyjnego zwierzęcia sprawia, że dziecko czuje się bezpieczne i pozytywnie nastawia je do szkoły. Nauka z psem kojarzona jest z zabawą – a nie z następnym zadaniem, które dziecko musi wykonać w celu zyskania kolejnego celu edukacyjnego. Pies ułatwia pokonanie oporu przed nawiązaniem kontaktów społecznych. Jako transfer umiejętności wyrażania emocji i nawiązywania kontaktów społecznych z powodzeniem może stać się pomocnikiem nauczyciela (Korczyński, Popiołek, 2017, s.164).

Obecnie wykorzystanie psów w terapii i edukacji staje się coraz bardziej popularne, jednak w literaturze i publikacjach naukowych brak jest kompleksowych opisów tych działań (Otto, 2008; Korczyński 2017). Dostępna literatura przedmiotu wskazuje, że psy mogą być wykorzystywane do pracy z dziećmi, pełniąc kluczową rolę dla rozwoju społecznego, emocjonalnego i poznawczego dziecka (Melson, 1995; Triebenbacher, 2000).

Pierwszym celem niniejszej pracy było zaprojektowanie i empiryczna weryfikacja autorskiego programu „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa” przeznaczonego dla dzieci rozpoczynających naukę szkolną w szkole podstawowej. Drugim zaś zdobycie wiedzy pozwalającej na głębsze poznanie nieujawnionych w badaniu eksperymentalnym fenomenów dotyczących kształtowania kompetencji dzieci w relacji z psem oraz kontekstu implementacji kynoterapii (edukacji z udziałem psa) do praktyki edukacyjnej i wychowawczej. Niemniej ważne dla badacza było ułatwienie dzieciom procesu adaptacji do warunków szkolnych. Od strony pedagogicznej istotnym aspektem było wdrożenie innowacji pedagogicznej programu adaptacyjnego „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa”.

Pracę podzielono na sześć części i wzbogacono aneksem. Pierwsze trzy rozdziały mają charakter teoretyczny, natomiast pozostałe empiryczny.

W rozdziale pierwszym przedstawiono najważniejsze kierunki zmian rozwojowych dziecka rozpoczynającego naukę w szkole, skupiając się przede wszystkim na jego społeczno – emocjonalnych kierunkach rozwojowych. W dalszej części rozdziału omówiono istotę progu szkolnego oraz uwarunkowania procesu adaptacji dziecka do szkoły i podjęcia przez nie roli ucznia, kolegi i wychowanka. Przedstawiono także rolę środowiska społecznego i grupy klasowej na rozwój społeczno – emocjonalny dzieci.

Rozdział drugi poświęcono charakterystyce pojęć: adaptacji, przystosowania i kompetencji społecznych. Omówiono rolę dojrzałości szkolnej i posiadanych kompetencji dziecka do podjęcia przez nie nauki szkolnej. Prześladowano problematykę dotyczącą

przejawiania przez dziecko określonych zachowań prospołecznych, omówiono znaczenie relacji interpersonalnych w grupie klasowej. Opisując wybrane aspekty funkcjonowania dziecka w klasie, starano się uwzględnić ich związek z nabywaniem przez nie wybranych kompetencji społecznych, a także wykazać związek jakości relacji i klimatu emocjonalnego klasy na rozwój społeczny dzieci.

Rozdział trzeci poświęcono opisowi relacji człowieka z psem w ujęciu biologicznym i psychologicznym. Przedstawiono złożoność definicji animaloterapii i kynoterapii, biologiczne uwarunkowania kontaktu dziecko – pies, a także najważniejsze teorie naukowe i koncepcje poznawcze, tłumaczące role zwierząt w funkcjonowaniu dziecka. Zaprezentowano rolę zwierząt w terapii i edukacji w kontekście badań naukowych w zakresie antrozoologii, praktyki terapeutów, nauczycieli oraz polskich i międzynarodowych standardów animaloterapii. Omówiono standardy pracy z psami w Polsce i na świecie.

W rozdziale czwartym przedstawiona została metodologia badań własnych. Zawarto w nim informacje odnoszące się do szczegółowej problematyki badań, zastosowanych metod, technik i narzędzi badawczych. Scharakteryzowano organizację przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego w warunkach naturalnych szkoły, teren badań, a także grupy badawcze.

W kolejnym rozdziale omówiono podstawy teoretyczne, cele oraz warunki osiągnięcia celów programu adaptacyjnego „Kynoterapia - adaptacja z udziałem psa”. Opracowane scenariusze do programu zamieszczono w aneksie w załączniku nr 10 niniejszej pracy.

W rozdziale szóstym zaprezentowano wyniki badań własnych oraz podjęto próbę ich analizy i interpretacji. Rozdział ten zamyka jakościowy opis przejawów zaangażowania dzieci na zajęciach z udziałem psa oraz wrażenia i spostrzeżenia uczestników po realizacji projektu.

Niniejszą pracę zamyka zakończenie, bibliografia oraz aneks, w którym zamieszczono kwestionariusze badań, formularz zgód, a także scenariusze zajęć programu adaptacyjnego „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa”.

Opisany projekt badawczy to efekt harmonijnej współpracy środowisk i życzliwych ludzi, a zarazem przykład łączenia teorii z praktyką na rzecz wspierania dzieci w nabywaniu wybranych kompetencji społecznych i ułatwienia im adaptacji do warunków szkolnych w kontakcie z psem. Badania zostały zorganizowane dzięki zaangażowaniu pracowników Szkół Podstawowych nr 22 i 30 w Lublinie, dzieci i ich rodziców oraz studentek pedagogiki przedszkolnej UMCS - za co jestem wszystkim bardzo wdzięczna. Szczególne słowa

podziękowania kieruję do **Pana Profesora Mariusza Korczyńskiego i Pani Profesor Barbary Bilewicz**. Dziękuję za wskazanie drogi naukowej i życzliwość, za cierpliwość, wiarę w sukces i każde dobre słowo.

# ROZDZIAŁ I. PSYCHOSPOŁECZNE UWARUNKOWANIA ADAPTACJI DZIECKA DO RZECZYWISTOŚCI SZKOLNEJ

## 1.1. Kierunki zmian rozwoju społeczno-emocjonalnego w okresie wczesnoszkolnym

Okres pierwszych lat edukacji wczesnoszkolnej przypada na wiek od 5–6 do 8–9 lat, a według niektórych źródeł dotyczy wieku od 7 do 10–12 lat (Stefańska-Klar, 2004, s. 130; Kosiarska, 2007, s. 57). Pierwsza klasa szkoły podstawowej często traktowana jest jako etap przejściowy między wiekiem przedszkolnym a szkolnym. Jest to faza rozwoju dziecka o największym znaczeniu w sensie społecznym i najbardziej skomplikowana od pozostałych (Witowski, 2004; Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2010; Muchacka, 2008).

Zdaniem wielu autorów okres wczesnoszkolny jest bardzo wymagający dla dziecka, pod względem nie tylko budowania własnej świadomości, tożsamości, kompetencji, które składają się na późniejszą samoocenę, ale także jest to czas rozwoju na wielu płaszczyznach: społecznej, emocjonalnej, intelektualnej i ruchowej.

Ogólnie ujmując, można powiedzieć, że w okresie późnego dzieciństwa można wyróżnić cztery rodzaje zmian:

- 1) przekształcenie dotychczasowej aktywności dziecka, zdominowanej przez zabawę, w system działań sterowanych przez niejako narzucone dziecku stałe zadania, obowiązki oraz wymagania;
- 2) dalszy rozwój i integracja funkcji psychicznych, umożliwiające dostosowanie się do nowych sytuacji;
- 3) trwałe wejście w nowe środowisko, poza bezpośrednim wpływem rodziców, co oznacza poddanie się innym rodzajom wpływów społecznych, odmiennych od tych, które dziecko do tej pory znało (rodziny, przedszkolnych) i często tak samo ważnych;
- 4) podjęcie nowej roli społecznej (Stefańska-Klar, 2004, s. 130).

W młodszym wieku szkolnym dochodzi do licznych zmian rozwojowych, które ułatwią dziecku poznawanie świata oraz ludzi, a także realizację stojących przed nim zadań. Dzięki rozwojowi czynności umysłowych, jakimi są operacje konkretne, dziecko może dowolnie koncentrować swoją uwagę i obejmować nią coraz więcej elementów. Aktywność

poznawcza w tym okresie staje się selektywna i systematyczna, co z kolei pozwala na kierowanie uwagi dziecka na konkretne zadania, które ma wykonać. Niezwykle istotne jest, że to właśnie w tym okresie pojawiają się u dziecka nowe formy uczuć moralnych, poczucie sprawiedliwości i wzajemny szacunek (Piaget, 2006). W modelu rozumowania moralnego L. Kohlberga (1976) dzieci poniżej 9. roku życia przejawiają moralność przedkonwencjonalną, która charakteryzuje się przyjmowaniem przez nie egocentrycznej perspektywy, przejawiającej się w zachowaniach, które odpowiadają własnym potrzebom i interesom, a jednocześnie dają wzajemne korzyści w interakcjach z innymi. Na tym poziomie brak jest zrozumienia oczekiwań innych i norm społecznych. Jednocześnie model rozwoju moralnego J. Piageta wskazuje, że dziecko w tym okresie znajduje się w stadium relatywizmu moralnego, które podkreśla wagę narzuconych z zewnątrz i niepodlegających dyskusji reguł społecznych. Relatywizm moralny objawia się wzrostem zdolności do kierowania się regułami rządzącymi działaniem, a także fascynacją rozpoznawaniem reguł, kierowaniem się nimi i wymyślaniem własnych (Piaget, 1967).

Zatem rozwój umysłowy dziecka łączy się z jego osobowością i funkcjami społecznymi, a społeczne poznanie pozwala mu dokładnie poznawać siebie i innych oraz rozwijać umiejętności społeczne (Deptuła i Misiuk, 2016, s. 33).

Prawidłowy rozwój społeczny i emocjonalny dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej odgrywa olbrzymią rolę w kształtowaniu jego postawy względem innych osób, ale też względem samego siebie (Oszwa, 2016, s. 23-39). To od nich zależy, jak będą się kształtowały kompetencje dziecka w przyszłości, jego samoocena, czy towarzyszyć będą mu trudności i zaburzenia, ściśle powiązane z brakami, których dziecko doświadczyło w najważniejszym dla niego okresie życia.

Z uwagi na to, że przedmiotem niniejszego rozdziału jest głównie analiza aspektu rozwoju społeczno-emocjonalnego, tylko na nich zostanie skupiona uwaga.

Uważa się, że wiek szkolny to jeden z najważniejszych etapów rozwoju człowieka, zarówno na gruncie społecznym, jak i emocjonalnym. W przypadku tego pierwszego dziecko, które coraz lepiej i łatwiej radzi sobie z rozstaniem z rodzicami (np. dzięki wcześniejszym doświadczeniom przedszkolnym), jest w stanie nawiązać nowe relacje społeczne. Bycie uczniem determinuje konieczność nawiązania nowych stosunków, w szerszym kontekście społecznym. Krąg ludzi wokół zaczyna się poszerzać, dziecko uczy się podporządkowania nowym regułom i – co także ważne – pozyskania informacji zwrotnych o sobie samym, z innych źródeł niż dotychczas czerpało tę wiedzę. Na tym etapie rozwoju środowisko szkolne, rodzina i szerokie otoczenie społeczne wydaje się być jednakowo

ważne. Z punktu widzenia dalszego rozwoju uczestnictwo w życiu społecznym dziecka ma ogromne znaczenie i warunkuje (m.in. w związku z oczekiwaniami wobec dziecka ze strony społeczeństwa, innych dorosłych, dzieci itd.) poczucie własnej wartości (Brzezińska, 2005, s. 24-25).

M. Kielar-Turska (2004) rozwój społeczny dziecka rozpatruje z dwóch punktów widzenia:

- 1) jako integrowanie się dzieci w grupę społeczną, co określa mianem socjalizacji;
- 2) jako kształtowanie się dziecka w grupie, które związane jest z nabyciem przez dziecko określonych wzorów przeżywania, myślenia i działania w różnych sytuacjach.

Dziecko – w miarę dorastania – przechodzi przez kolejne etapy w biegu życia, co związane jest z pełnieniem przez nie nowych nieznanych ról społecznych. Zdaniem M. Kielar-Turskiej „socjalizacja” polega na integrowaniu się dzieci z grupą społeczną. W procesie socjalizacji uczniowie nabywają określoną wiedzę o swojej grupie społecznej, standardach, rolach społecznych oraz obyczajach i wartościach przyjętych w tej grupie. Rozwój kompetencji społecznej u dziecka stanowi podstawę do radzenia sobie z nowymi sytuacjami, co jest szczególnie ważne podczas wchodzenia dziecka do nowego środowiska, jakim jest szkoła. Rozwój społeczny polega zatem na zdobywaniu dojrzałości do współżycia w społeczeństwie.

W tym procesie znaczenie mają zarówno relacje z rodzicami, jak i te z nauczycielami oraz rówieśnikami. Rodzice nadal stanowią ostoję bezpieczeństwa i powinni okazywać ze swojej strony maksimum wsparcia. To pozytywne interakcje z rodzicami, a także podejmowanie wspólnych działań, jest w stanie umocnić dziecko w podejmowaniu samodzielnych i niezależnych decyzji czy wchodzeniu w sposób prawidłowy w relacje z innymi. Zaburzony stosunek pomiędzy dziećmi i rodzicami, powielanie nieprawidłowych wzorców, skutkujących generowaniem błędów wychowawczych, sprzyjają tworzeniu zaburzonych relacji, które z kolei rzutują na pozostałe stosunki na gruncie społecznym. Dlatego też rodzic nadal powinien utrzymywać bliskie stosunki z dziećmi, szczególnie w sytuacjach trudnych i stresujących dla dziecka, ale musi też mieć na uwadze większą potrzebę jego samodzielności (Czub, 2003, s. 31-49). Również relacje z nauczycielami mają szczególne znaczenie na etapie wczesnoszkolnym, kiedy to u dziecka rodzi się potrzeba identyfikowania się z osobami kompetentnymi, które pełnią rolę autorytetu. Nauczyciel sprzyja przy tym budowaniu samooceny dziecka i poczuciu kompetencji. Nie należy też zapominać, jak ważne na gruncie rozwoju społecznego dzieci, zwłaszcza na etapie

wczesnoszkolnym, jest budowanie relacji z rówieśnikami. Z jednej strony dzieckiem kieruje silna potrzeba przynależności do grupy (z naciskiem na „trzymanie się” w grupach jednorodnych pod względem płci), wspólnego działania, spędzania czasu i zabaw. Z drugiej strony bardzo ważna jest opinia rówieśników, w oparciu o którą dziecko buduje poczucie własnej wartości (Jaśko, 2020, s. 19). Nawiązywanie bliskich kontaktów z rówieśnikami oparte jest często na stawianiu wymagań, więzi emocjonalnych z przyjaciółmi tej samej płci. Brak przyjaciółki lub przyjaciela tej samej płci staje się przyczyną poczucia osamotnienia lub niskiej samooceny (Grunebaum i Solomon, 1982, s. 286).

Wszystkie interakcje z rówieśnikami stanowią dla dziecka nie tylko źródło satysfakcji, ale także sprzyjają rozwojowi wielu kompetencji społecznych, jak chociażby empatii, przestrzegania norm, umiejętności współpracy czy ujmowania problemów z różnych perspektyw, prowadzenia dyskusji. Nawiązanie przyjaźni stanowi podstawę do dalszego różnicowania i doskonalenia uczuciowości poprzez trenowanie empatii, altruizmu, sposobu wyrażania gniewu w nieagresywny sposób. To właśnie podczas takich kontaktów dzieci uczą się rozumienia takich pojęć jak: zobowiązanie, solidarność, odpowiedzialność za przyjaciela oraz swoją grupę.

Zgodnie z koncepcją E. Eriksona podstawowym zadaniem rozwojowym dziecka, który przypada na okres uczęszczania do szkoły podstawowej, jest ukształtowanie w nim poczucia kompetencji, które stanowi istotę stadium rozwojowego wieku szkolnego (Brzezińska, 2004; Stefańska-Klar, 2007).

Kompetencje społeczne odgrywają w tym procesie niezwykle ważną rolę. Od nich bowiem zależy dobre funkcjonowanie w różnych środowiskach, z tym wiąże się również odbieranie od rówieśników i dorosłych pozytywnych informacji zwrotnych, które przyczyniają się do poprawy samooceny i poczucia wartości, nabywania przekonania o własnej skuteczności i fachowości. W młodszym wieku szkolnym dochodzi do licznych zmian rozwojowych, które ułatwiają dziecku poznawanie świata i realizację stojących przed nim zadań. W okresie tym u dziecka pojawiają się nowe formy uczuć moralnych, poczucie sprawiedliwości i wzajemny szacunek (Piaget, 2006). Jego aktywność poznawcza jest bardziej selektywna i systematyczna, co pozwala dziecku na ukierunkowanie uwagi na konkretne zadania, które ma wykonać (Kielar-Turska, 2008).

Rozwój społeczny dzieci na etapie wczesnoszkolnym przynosi im wiele korzyści – w zależności od relacji, w które wchodzi. Prawidłowe relacje z rodzicami uczą samodzielności, dają poczucie bezpieczeństwa oraz wsparcia emocjonalnego i poznawczego, dostarczają właściwych wzorców. Relacje z nauczycielami sprzyjają

kształtowaniu nowych wzorców i ideałów, kształtowaniu samooceny, poczucia kompetencji oraz wzmocniania zdolności do samokontroli czy samoregulacji. Z kolei relacje z rówieśnikami zaspokajają potrzeby przynależności do grupy, wspólnego działania z dziećmi, umacniają poczucie własnej wartości, uczą przestrzegania norm grupowych, przyjmowania i wydawania opinii czy doskonalenia się w samokontroli (Brzezińska, 2005, s. 28).

Wartości społeczne, które dziecko nabywa w okresie wczesnoszkolnym – np.: świadomość istnienia wzorców uznanych przez środowisko domowe, szkolne, narodowe, potrzeba i umiejętność identyfikowania się z grupami społecznymi, umiejętność samodzielnego wyrażania oczekiwań i potrzeb społecznych czy dbałość o bezpieczeństwo własne i uczestników grupy – sprzyjają dalszemu rozwojowi, nabywaniu kompetencji i samoświadomości (Buk-Cegiełka, 2017, s. 85-86). Co ważne, w miarę rozwoju dziecko uczy się takiego zachowania w grupie rówieśników, które pozwoli mu na sprawne w niej funkcjonowanie. Tym samym będzie w stanie podporządkować się normom, wypełniać zadania zarówno grupowe, jak i indywidualne (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1992, s. 182).

Dziecko, które rozpoczyna edukację szkolną, uczy się pracowitości, pilności i wytrwałości. Zdaniem B. Muchackiej (2007, s. 111): „Pracowitość wiąże się z podjęciem nowych zadań, związanych głównie z edukacją i osiągnięciem celów, dążeniem do opanowania różnych umiejętności, czerpaniem przyjemności i zadowolenia oraz satysfakcji z dobrze lub nawet perfekcyjnie wykonanego zadania”.

Podobnie jak rozwój społeczny, rozwój emocjonalny na etapie wczesnoszkolnym to jedna z najbardziej istotnych faz w cyklu rozwojowym dziecka (Dyrda, 2014, s. 19-33). W tym czasie dzieci stają się bardziej świadome swoich stanów emocjonalnych, a także ich wpływu na zachowanie, dlatego starają się kontrolować poprzez dostosowanie swojej ekspresji do panujących wymagań społecznych. Ich działania w większym stopniu są niezależne od bezpośredniego wpływu emocji zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Niemniej, na etapie wczesnoszkolnym dziecku towarzyszy bardzo wiele emocji. Mając 5–6 lat, jest w stanie co prawda zrozumieć sens pozytywnych i negatywnych emocji, a dzięki nabywanej refleksyjności bardziej zapanować nad swoimi uczuciami, co nie znaczy jednak, że umiejętności te nabywa od razu (Brzezińska, 2004, s. 23). Dziecku zatem mogą towarzyszyć zarówno emocje negatywne, na granicy agresji, cechujące się utrzymującymi stanami złości i niepokojem, co w konsekwencji może prowadzić do odrzucenia przez środowisko klasowe, tym samym rzucając cień na kształtujące się na relacje społeczne, a



także pejoratywnie wpływa na poczucie własnej wartości (Czechowski, 2015, s. 310-313). Nie oznacza to jednak, że wyłącznie emocje o zabarwieniu negatywnym są tymi, które są właściwe dla wieku wczesnoszkolnego. Dzieci cechuje także szeroki wachlarz emocji pozytywnych, takich jak: szczęście, poczucie humoru, okazywanie miłości, troski, co stanowi doskonały budulec dla przyszłych relacji z drugim człowiekiem (Kosiarska, 2007, s. 63).

Dzieci rezygnują z ekspresji behawioralnej na rzecz werbalnej lub symbolicznej, posługując się dopuszczalnymi formami wypowiedzi czy zachowań symbolicznych albo w ogóle hamują ekspresję (Matczak, 2003, s. 319). Na etapie wczesnoszkolnym dzieci często tłumią swoje emocje, aby dostosować się do oczekiwań społecznych grupy, w której partycypują, co może prowadzić do wyraźnego obniżenia nastroju (Jach-Salamon, 2021, s. 279). Zaburzenia emocjonalne, które definiowane są jako nieprawidłowe zachowania, nieadekwatne do danej sytuacji, mają prawo ujawnić się na etapie wczesnoszkolnym, kiedy to dziecko nie radzi sobie z wyrażaniem uczuć, ma trudności w budowaniu relacji z rówieśnikami albo w ogólności w kontaktach interpersonalnych.

Opuszczając dom czy przedszkole, ma prawo odczuwać bardzo szeroki wachlarz emocji, na czele z przygnębieniem, smutkiem, zdenerwowaniem i strachem. Ciekawe podejście do struktury smutku i jego odbioru jako emocji, a także nazywaniu smutku przez dzieci na etapie wczesnoszkolnym prezentuje Jach-Salamon (2021).

Równocześnie z doskonaleniem mechanizmów samokontroli u dziecka następuje dalsze różnicowanie i wzbogacanie sfery emocjonalnej poprzez rozwój uczuciowości związanej z pełnionymi przez dziecko rolami: aspiracje, pasje poznawcze, zainteresowania, wzrost znaczenia satysfakcji z dobrze wykonanej pracy, prawidłowe zachowanie dostosowane do danej kreacji, zazdrość o sukces i inne uczucia wywołane rywalizacją. Różnicują się reakcje emocjonalne towarzyszące współpracy: sprawowaniu opieki, kierowaniu innymi (Stefańska-Klar, 2004, s. 152).

Najważniejsze obszary rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka rozwojowa dziecka w wieku wczesnoszkolnym

Obszar rozwoju	Właściwości rozwoju	Obszary zmian rozwojowych
Społeczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>- brak ustrukturywania i ukierunkowania działalności w czasie</li> <li>- brak stałości ukierunkowania działalności</li> <li>- zmienność, impulsywność w kontaktach społecznych</li> <li>- deficyty pamięci</li> <li>- fałszowanie rzeczywistości</li> <li>- niedostateczne urealnienie swoich możliwości</li> <li>- niestosowności zachowań w zabawie i relacjach społecznych</li> <li>- nadmierne reakcje na sytuacje społeczne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- linia największego oporu w realizacji zamierzeń, zdolności samoograniczania się</li> <li>- stałość w kontaktach społecznych (większa trwałość przyjaźni, relacji koleżeńskich)</li> <li>- osiągnięcie zamierzonych celów w społecznie aprobowany sposób</li> <li>- poczucie zobowiązania</li> <li>- identyfikowanie się z własnym rodzicem i innymi ważnymi dorosłymi</li> <li>- kierowanie się w działaniu wyobrażeniem społecznych konsekwencji, a nie tylko własnej satysfakcji</li> </ul>
Emocjonalny	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nadwyżki energii i impulsywne zachowania</li> <li>- próby zachowania się „w dorosły sposób”</li> <li>- próby brania na siebie odpowiedzialności za sprawy przekraczające jego aktualne możliwości</li> <li>- odbieranie czasem celów lub podejmowanie działań społecznych z celami lub działaniami innych członków rodziny grupy</li> <li>- poczucie winy wynikające z tych konfliktów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utrzymanie inicjatywy przy uwzględnianiu możliwych przeszkód</li> <li>- przewidywanie i uwzględnianie zjawisk, zdarzeń, działań innych osób w swoich celach i działaniach</li> <li>- realistyczna samoocena</li> <li>- rozumie emocje własnych i innych osób</li> <li>- możliwości wskazania źródeł emocji</li> <li>- zmiana ekspresji emocji na mniej spontaniczną i bardziej dostosowaną do reguł społecznych</li> </ul>
Poznawczy	<ul style="list-style-type: none"> <li>- naśladownictwo odroczone – naśladowanie obiektów i zdarzeń po upływie pewnego czasu od ich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zdolność korzystania ze wszystkich wskazówek dostępnych w sytuacji</li> </ul>

	<p>ekspozycji; zabawa symboliczna – kreowanie pomysłów, tworzenie indywidualnych symboli</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rysunek – mowa – obszary działań symbolicznych</li> <li>- egocentryzm – postrzeganie świata z własnej perspektywy</li> <li>- centracja – koncentrowanie uwagi tylko na jednej właściwości sytuacji</li> <li>- ograniczanie się we wnioskowaniu do danych spostrzeżeńowych</li> <li>- koncentracja na stanach, nie na transformacjach</li> <li>- nieodwracalność – niemożność dokonania myślowego powrotu do sytuacji wyjściowej</li> <li>- brak hierarchicznej klasyfikacji – przedmioty grupowane i klasyfikowane według jakiejś zasady nie mogą być ponownie sklasyfikowane według innej zasady</li> <li>- animalizm – przepisywanie życia obiektom nieożywionym</li> <li>- artyficyjalizm – przekonanie, że wszystko na świecie jest przez kogoś zrobione do użytku człowieka</li> <li>- przekonanie, że wszystko na świecie jest zrobione w jakimś celu.</li> </ul>	<p>zadaniowej lub społecznej (decentracja)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zdolność wskazywania na działanie więcej niż jednego czynnika w sytuacji zadaniowej lub społecznej nawiasie (współwystępowania czynników)</li> <li>- rozumienie przekształceń jako etapów dokonywania się zmian w przedmiocie lub sytuacji, które nie zmieniają swojej tożsamości</li> <li>- zdolność odwracania operacji, inwersji zdarzeń w sytuacjach społecznych odtwarzania wstecznej kolejności zdarzeń</li> <li>- stabilizacja schematów poznawczych pod względem niezmienności zjawisk fizycznych</li> <li>- zdolność logicznego rozumowania</li> <li>- umiejętność oceny argumentów jako dopasowanych do problemu</li> </ul>
--	---	---

Źródło: K. Appelt, J. Wojciechowska (2014), s. 19-20.

Należy mieć świadomość tego, że dzieci wkraczając do szkoły, wnoszą już określone zachowania, nawyki, reakcje i przyzwyczajenia, które nabyły w domu rodzinnym (Czechowski, 2015, s. 310). Dlatego też przywiązuje się duże znaczenie dla prawidłowego kształtowania więzi społecznych – zwłaszcza rodzinnych, choć nie tylko – od początku życia dziecka, aby możliwy był prawidłowy jego rozwój emocjonalno-społeczny (Czub, 2003, s. 31).

Jeśli dziecko czuje, że rodzina daje mu miłość i szacunek, gdy wzrasta w atmosferze życzliwości, serdeczności, wówczas ma ogromne szanse na zbudowanie prawidłowych relacji z innymi (Skibska, 2014, s. 355-364).

## **1.2. „Dziecko na progu edukacyjnym”**

Istota „progu szkolnego” wymaga od dziecka wydatkowania większej ilości energii na podejmowanie nowych zadań oraz jawnie stawianych przez otoczenie oczekiwań i wyzwań. Ten stan jest przyczyną nasilenia konfliktów interpsychicznych i interpersonalnych, obecnością dyskomfortowych reakcji emocjonalnych, wśród których zwykle dominuje niepewność oraz poczucie zagrożenia (Michalak, 2010, s. 12).

Progi edukacyjne, nazywane progami szkolnymi, rozpatrywane są w dwóch wymiarach: wertykalnym i horyzontalnym. W pierwszym przypadku chodzi o tzw. awans edukacyjny, polegający na przechodzeniu z jednej placówki do drugiej, a w poszczególnych szkołach – z klasy do klasy. W tym wypadku przejście ucznia na kolejny etap jest możliwe dzięki nabyciu „osiągnięć”, którym towarzyszą określone zmiany rozwojowe wszystkich sfer osobowości ucznia. Zmiany te nie zachodzą samorzutnie, lecz uwarunkowane są aktywnością, warunkami życia i jakością edukacyjnych doświadczeń dziecka (Paszenda, 2013, s. 155).

W polskim systemie edukacji próg pierwszy przekraczają dzieci sześciolatnie, mające za sobą „edukację” w przedszkolu i rozpoczynające naukę w klasie pierwszej. Drugi – charakter horyzontalny rozumienia progów edukacyjnych jest bardziej złożony, dotyczy bowiem procesu adaptacji ucznia do nowych warunków szkolnych. Młodszy wiek szkolny stanowi zatem zasadniczy zwrot w rozwoju społecznym dziecka, które – dotąd będące pod silnym wpływem rodziców i uzależnione od ich decyzji – zwraca się w stronę szkoły, nauczyciela i grupy rówieśniczej.

Aby dziecko mogło skutecznie przestąpić próg szkolny, powinno posiadać określony poziom rozwoju kompetencji emocjonalnych i społecznych, które wyrażają się między innymi w relacjach interpersonalnych z dziećmi, nauczycielką, a także w umiejętnościach słuchania, zachowania równowagi emocjonalnej, skupienia uwagi i samodzielności (Muchacka, 2007, s. 111). Od poziomu tych umiejętności uzależniony jest proces adaptacji dziecka do nowych warunków szkolnych, a także w jaki sposób będzie sobie ono radzić w nowej dla siebie roli ucznia. Adaptacja ucznia trwa przez cały okres nauki w klasach I-III, jednak najsilniejsze jej przejawy występują u uczniów klas pierwszych.

Zdaniem K.M. Czarneckiego adaptacja dzieci w tym okresie dotyczy ich przystosowania fizycznego, psychicznego, uczuciowego, społecznego i moralnego do warunków szkoły. Adaptacja fizyczna dotyczy „wytrzymałości” dziecka na przeciążenie szkolne zajęciami edukacyjnymi. Adaptacja psychiczna związana jest z opanowaniem podstawowych treści kształcenia. Adaptacja uczuciowa dotyczy sposobów i przejawów reagowania dziecka w sytuacjach trudnych. Adaptacja społeczna dotyczy kontaktów z rówieśnikami i grupą klasową. Z kolei adaptacja moralna związana jest z zasadami oraz normami postępowania wobec kolegów i nauczycieli (Czarnecki, 2007).

Jak pokazują badania trudności w adaptacji do szkoły ma około 40% pierwszoklasistów, a u 25% są one znacznie nasilone (Grzeszkiewicz, 2009). W tym trudnym dla dziecka okresie nasilają się na ogół trudności wychowawcze i zaburzenia zachowania. Dla wielu dzieci kontakt ze szkołą jest źródłem przykrych napięć emocjonalnych, utrudniających przystosowanie do nowych warunków szkolnych.

Przebieg procesu adaptacji do szkoły i podjęcie roli ucznia zależy przede wszystkim od aktualnego poziomu rozwoju dziecka, w którym rozpoczyna naukę szkolną, oddziaływań wychowawczych rodziców, warunków edukacji szkolnej, właściwości otoczenia, postawy nauczyciela i rówieśników.

Zdaniem I. Skipor-Rybackiej (1991, s. 24) efektywne podjęcie roli ucznia i kolegi zależy od dojrzałości do kontaktów interpersonalnych, dojrzałości do współzycia, podejmowania działań zbiorowych i zadań szkolnych. Zawężając moje rozważania do obszaru społecznego związanego z tematem pracy – zdaniem S. Szumana – dziecko gotowe do realizacji obowiązków szkolnych w aspekcie społecznym powinno wykazać się samodzielnością, umiejętnością współpracy i współdziałania, nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z rówieśnikami oraz osobami dorosłymi, systematycznością i wytrwałością w działaniu, poczuciem obowiązku, szacunku dla pracy innych, umiejętnością kontrolowania i wyrażania swoich emocji, zdyscyplinowaniem oraz umiejętnością panowania nad sobą (Szuman, 1970, s. 153-198).

Dziecko, które kończy przedszkole i rozpoczyna naukę szkolną, reprezentuje już pewną dojrzałość społeczną. Większość z nich potrafi: podać swoje imię i nazwisko, wymienić imiona i nazwiska członków rodziny, zaczyna się już orientować w rolach społecznych, które pełnią; w sposób zrozumiały potrafi wyrazić swoje pragnienia; obdarzyć uwagą drugą osobę, by wiedzieć, o czym ona mówi; być usłuznym wobec innych osób (dzieci, dorosłych) w miarę swoich możliwości; współpracować z rówieśnikami w taki sposób, by brać udział w wspólnych zabawach; spokojnie czekać na to, czego nie może

natychmiast otrzymać i rozumieć, że dorośli mają ograniczone możliwości w spełnianiu jego pragnień (http: //www.men.gov.pl/index.php?option=com\_content&view, dostęp: 16.04.2022).

W opinii ekspertów MEN dziecko przed rozpoczęciem nauki szkolnej powinno posiadać takie kompetencje społeczne, które pozwolą mu realizować swoje potrzeby w zgodzie z innymi i w sposób akceptowany: mieć poczucie własnej odrębności i musi ponosić odpowiedzialność za to, co robi i jak się zachowuje; umieć porozumiewać się z innymi w ważnych sprawach: w czytelny i akceptowany sposób ma mówić o swoich potrzebach i zamierzeniach oraz słuchać i starać się rozumieć innych, gdy mówią o swoich problemach; rozumieć, że otaczający świat jest tak zorganizowany, aby wszyscy wszystkim pomagali (dzieci – dzieciom, dzieci – dorosłym); wiedzieć, że przynależność do grupy społecznej oznacza przestrzeganie w niej umów społecznych; zachowywać się zgodnie z przyjętymi zwyczajami (kulturalne zwracanie się do siebie i używanie słów: proszę, dziękuję, przepraszam itp.) (ibidem).

M. Deptuła, w ramach rozwijanej przez siebie koncepcji diagnozy pedagogicznej dzieci szkolnych, zaproponowała ogólną kategorię diagnozy – kompetencje społeczne dzieci, w której odwołuje się do takich pojęć jak: altruizm, kolektywizm, uspołecznienie, postawy prospołeczne czy niedostosowanie społeczne dziecka (Deptuła, 2000, s. 496).

Kompetencje społeczno-emocjonalne pełnią ważną rolę adaptacyjną (Knopp, www.ore.edu.pl, dostęp: 17.04.2022).

„Badacze uznają kompetencje społeczne za właściwości, które warunkują efektywność funkcjonowania jednostki (por. Argyle, 1999; Goleman, 2005; Borkowski, 2003; Elias i in., 1997). Badania empiryczne dowodzą, że kompetencje korelują dodatnio między innymi z dobrostanem psychicznym, ogólną satysfakcją życiową, jakością związków interpersonalnych, gotowością do udzielania pomocy innym, korzystania ze wsparcia społecznego, skutecznymi strategiami radzenia sobie ze stresem oraz szeroko rozumianym przystosowaniem i prawidłowym funkcjonowaniem społecznym” (Knopp, www.ore.edu.pl).

K. Knopp stawia tezę, iż umiejętności społeczne sprzyjają sukcesom w szkole, dobremu przystosowaniu do środowiska szkolnego, szybszej i łatwiejszej adaptacji do nowych warunków szkolnych, a nawet stosowaniu przez uczniów lepszych i efektywniejszych strategii uczenia się. Na podstawie wyników przytoczonych badań świadczących o znaczeniu kompetencji społecznych w szkole można wyciągnąć wniosek, że istnieje możliwość polepszenia funkcjonowania szkolnego dzieci i młodzieży poprzez

rozwijanie u nich tego rodzaju zdolności. Opracowanie i dostosowanie odpowiednich form oddziaływań psychopedagogicznych i psychokorygujących do dziecka wymaga dokonania diagnozy poziomu jego kompetencji społecznych oraz ewentualnych deficytów w tym zakresie (Knopp, [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)).

Niestety, zdaniem przywoływanej autorki, tzw. ruch kształcenia umiejętności społecznego na razie jest stosunkowo mało popularny w Polsce. Zdaniem B. Muchackiej (2008, s. 112) często popełnianymi błędami przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej są: pośpiech w realizacji programu szkolnego, nieuwzględnianie tempa pracy dziecka, jego zdolności i zainteresowań. Zjawisko to jest niepokojące, zważywszy na to, że nasze dzieci i młodzież, podobnie jak ma to miejsce w innych krajach, częściej wykazują problemy związane z deficytami pewnych umiejętności społecznych. Kształcenie kompetencji społecznych nie może być traktowane jako remedium na wszelkiego rodzaju współczesne problemy szkoły, jednak wydaje się, że w systemie kształcenia oprócz dostarczania wiedzy, warto zaoferować dzieciom i młodzieży również inne możliwości zdobycia szeroko rozumianych umiejętności społecznych. Można tego dokonać na dwa sposoby: poprzez tworzenie i wprowadzanie do instytucji oświatowych specjalnych programów edukacyjnych, podobnych do tych opisanych wcześniej, albo poprzez integrowanie wiedzy o funkcjonowaniu społecznym z już istniejącymi programami nauczania. Wśród badaczy i praktyków opinie co do skuteczności obu metod są dość podzielone.

W krajach zachodnich istnieje pogląd, że umiejętności społecznych należy nauczać tak samo jak tradycyjnych przedmiotów szkolnych, czyli sekwencyjnie, przez długi czas, prowadząc osobne zajęcia w tym zakresie (Defalco, 1999; Elias i in., 1997). Zdecydowałam się na drugą formę treningu z zastosowaniem kynoterapii. Kynoterapia jest naturalną formą wspomagania edukacji, kształtowania sprzyjających warunków uczenia się. Jest to metoda wzmacniająca efektywność rozwoju osobowości. Kynoterapia dostarcza również bardzo wiele okazji do ćwiczenia kompetencji.

### **1.3. Klasa szkolna jako grupa społeczna**

W literaturze pojęcie „grupy społecznej” jest różnie rozumiane. S. Mika (1972, s. 34) uważa, że grupę społeczną mogą stanowić dwie lub więcej jednostek, które pozostają ze sobą w bezpośredniej interakcji, kiedy mają względnie wspólny i jasny cel oraz ustalone normy.

W życiu dziecka pierwszą i nadzwyczaj ważną grupą społeczną jest rodzina. Przynależność do niej, atmosfera w niej panująca, stosunek rodziców (w postaci przywiązania), a także opieka, której udziela – wpływają na stopień i poziom uspołecznienia dziecka, tym samym decydując, w jaki sposób dziecko będzie funkcjonować w kolejnej grupie – instytucji, jaką jest szkoła, a w niej klasa szkolna. Szkoła (placówka szkolna) siłą rzeczy jest wyselekcjonowaną instytucją, w której z założenia zachodzą w różny sposób kierowane procesy socjalizacyjne. Klasa jest jej formalnym elementem – z uwagi na względnie stały skład uczniów, respektowane prawo oświatowe, określone przepisy wewnątrzszkolne i sposób funkcjonowania (plany lekcji, programy wychowania i nauczania, plany wynikowe) oraz zespół nauczycieli. Stanowi także grupę zadaniową, powołaną w celu przekazywania – przyswajania treści związanych z procesem nauczania. Klasa szkolna stanowi również środowisko wychowawcze, ponieważ w niej dokonuje się proces wychowania (Ekiert-Grabowska, 1982, s. 8). O wartości klasy jako środowiska wychowawczego w głównej mierze decyduje struktura nieformalna klasy, a więc nieformalny układ stosunków interpersonalnych między uczniami. Tworzenie struktury nieformalnej klasy jest procesem rozłożonym w czasie i opartym na interakcjach rówieśniczych, które przebiegają w małych grupach koleżeńskich, często zmieniających się w zależności od sytuacji, typu aktywności, chwilowych czy trwalszych sympatii oraz antypatii (Łaciak, 1998, s. 87). Gdy dzieci w wieku 6-7 lat rozpoczynają naukę szkolną, początkowo tworzą nieznaną sobie zbiór różnych osób, w którym brak jest jeszcze więzi społecznej. Mimo że klasa szkolna utworzona jest w sposób formalny, w krótkim czasie staje się także grupą nieformalną, w której każdy uczeń zajmuje określoną pozycję społeczną – rozumianą jako miejsce ucznia w klasie i związaną z tym rolę społeczną. W literaturze przedmiotu wymiennie z terminem „pozycja społeczna” używa się terminu „status społeczny”. W klasie życie społeczne uczniów kształtuje się przypadkowo i żywiołowo. Dość często powstający układ stosunków i działań determinowany jest przez wzory i normy, niekoniecznie zbieżne z ogólnie przyjętym wzorem dobrego ucznia. Można by rzec, że każda klasa szkolna charakteryzuje się określoną strukturą grupową, przejawiającą się w zróżnicowaniu poszczególnych uczniów ze względu na pozycje społeczne, jakie zajmują. Takie różnice dotyczą uczniów lubianych lub nielubianych oraz sposobu, w jaki okazują sobie sympatię i antypatię (Łobocki, 1985, s. 58). Charakterystyczną cechą pozycji społecznych – oprócz różnic, jakie między nimi zachodzą – jest powiązanie ich z określonymi relacjami czy stosunkami społecznymi występującymi w grupie klasowej.



Struktura grupowa stanowi układ powiązanych ze sobą pozycji, posiada określony charakter hierarchiczny.

Poszczególne pozycje w strukturach związane są z większym lub mniejszym natężeniem cechy, która charakteryzuje stosunki wiążące daną pozycję z innymi pozycjami. Na przykład z punktu widzenia liczby stosunków pozycja najbardziej lubianego jest najwyższa w danej strukturze. Średnio lubiany jest pozycją średnią, natomiast osoba nielubiana ma najmniej powiązań z innymi pozycjami, bądź ma najwięcej powiązań typu nielubienia.

Podstawą tworzenia się struktury nieformalnej jest diada. Występuje ona we wszystkich rodzajach grup ze względu na dwie kategorie atrakcyjności: pozytywną i negatywną. W diadzie mogą wystąpić następujące kombinacje: wzajemna pozytywna (++), wzajemna negatywna (- -), mieszana – gdzie dwie osoby mają przeciwstawne uczucia wobec siebie (+-). Zarówno odwzajemniona sympatia, jak i antypatia są stabilne i nie podlegają szybkim zmianom, natomiast stosunki mieszane zmieniają się bądź w pozytywne bądź w negatywne. Wzajemna atrakcyjna diada jest podstawą do tworzenia się triad, a te rozrastają się w jeszcze większe grupy. Istnieje jednak ograniczoność tego zjawiska: im większa grupa, tym trudniej znaleźć osobę, która mogłaby nawiązać ze wszystkimi członkami stosunki pozytywne. Wraz z powiększeniem się grupy następuje jej podział na mniejsze podgrupy. Wzajemne stosunki mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne. Ponadto pojawiają się osoby izolowane – nienależące do żadnej z tych grup i podgrup ani nawet do diad.

Wielu autorów (por. Deptuła, 1996; Bielecka, 2003a; Kielar-Turska, 2008; Bogucki, 2009) dokonując opisu struktury grupowej klas, określa pozycję poszczególnych uczniów, przyporządkowując ich do konkretnych kategorii socjometrycznych:

- 1) dzieci o statusie jednostek akceptowanych (popularnych) – uzyskują w badaniach socjometrycznych dużo wyborów pozytywnych i niewiele lub żadnych wyborów negatywnych. Cieszą się ogólnym uznaniem; uważa się, że dziecko akceptowane ma największe możliwości zaspokajania potrzeb psychicznych w grupie oraz największą szansę prawidłowego rozwoju społecznego. Grupa klasowa jest dla niego terenem sukcesów, zapewnia poczucie bezpieczeństwa oraz satysfakcji z przebywania w gronie przyjaznych i życzliwych ludzi (Bielecka, 2003b, s. 296; Lipman, 1993, s. 225);
- 2) dzieci o statusie jednostek przeciętnych, przeciętnie akceptowanych – otrzymują w badaniach socjometrycznych niewielką liczbę wyborów pozytywnych i niewielką

liczbę wskazań negatywnych; są to dzieci raczej lubiane, jednak niezajmujące ważnych miejsc w strukturze grupy (Ekiert-Grabowska, 1982, s. 29);

- 3) dzieci o statusie jednostek polaryzujących akceptację, statusie niezrównoważonym – uzyskują w badaniach socjometrycznych dużą liczbę zarówno wyborów pozytywnych, jak i negatywnych. Jest to grupa, do której należą dzieci polaryzujące opinię grupy; część uczniów je akceptuje, lubi, ma do nich stosunek pozytywny, a część przeciwnie; taka sytuacja oczywiście jest niekorzystna z punktu widzenia funkcjonowania dziecka, bowiem z jednej strony jest ono nagradzane uznaniem, z drugiej odrzucane i karane (Ekiert-Grabowska, 1982, s. 29);
- 4) izolowane – takie dzieci funkcjonują na marginesie życia klasy, nie podejmują działań na rzecz grupy, często są określane jako bierne społecznie. Sytuacja dziecka izolowanego z psychologicznego punktu widzenia jest niekorzystna, gdyż nie ma ono możliwości konfrontacji i zebrania doświadczeń społecznych, w związku z tym nie przechodzi niezbędnego treningu społecznego w sytuacjach kontaktów z innymi;
- 5) o statusie jednostek izolowanych, odrzucane – w badaniach socjometrycznych nie uzyskują ani wyborów pozytywnych, ani negatywnych, bądź uzyskują ich bardzo niewiele. Są przedmiotem deklarowanej niechęci grupy, w przestrzeni grupy klasowej nie znajdują warunków do zaspokajania swoich potrzeb, przebywanie w grupie jest dla nich źródłem negatywnych przeżyć, często przekładających się na stosunek dziecka do szkoły, samoocenę i motywację do nauki (por. Mika, 1972; Ekiert-Grabowska, 1982).

Reasumując, pozycje akceptacji oraz przeciętności uważane są za korzystne dla funkcjonowania dziecka, natomiast izolacja i odrzucenie, a także polaryzacja akceptacji traktowane są jako niekorzystne i niepożądane – takie, które nie tworzą optymalnych warunków dla rozwoju psychospołecznego dziecka.

Wielu badaczy uważa, że status społeczny dziecka w klasie szkolnej ma wartość prognostyczną (Lis, 1988, s. 29; Turner i Helms, 1999, s. 324). Potwierdzają to wyniki badań G.W. Ladda (1990), który dowiódł, że dzieci odrzucone przez rówieśników z grupy przedszkolnej uzyskują niższy poziom przystosowania szkolnego, w szkole odznaczają się mniej pozytywnymi zachowaniami i postawami, osiągają gorsze wyniki w nauce i częściej niż inni rówieśnicy unikają szkoły. Natomiast w przypadku dzieci utrzymujących pozytywne relacje z rówieśnikami w przedszkolu zaobserwowano właściwą adaptację do środowiska szkolnego. M. Deptuła i A. Misiuk (2016, s. 30) zwracają uwagę, że pozycja, jaką dziecko zajmuje w nieformalnej strukturze klasy szkolnej, decyduje w znacznym

stopniu o perspektywach jego rozwoju poznawczego, emocjonalnego, moralnego, stanowiąc też istotny czynnik wpływający na zdrowie psychiczne.

G. Chojnacka-Szawłowska (1996, s. 39) podkreśla zależność między miejscem zajmowanym przez dziecko w nieformalnej strukturze klasy szkolnej a procesem adaptacji. Autorka wykazuje, że pozytywne związki wewnątrzgrupowe stanowią podstawę przyjmowania norm i wzorów zachowań społecznych przez członków grupy oraz wpływają dodatnio na poczucie bezpieczeństwa dzieci i klimat emocjonalny grupy.

Przedmiotem licznych analiz empirycznych jest nie tylko ustalenie, jakie pozycje zajmują poszczególni uczniowie w klasie szkolnej, lecz także to, od jakich czynników zależy status socjometryczny ucznia w klasie oraz jak jest on rozumiany przez samych uczniów.

Popularność dzieci w grupie jest uwarunkowana całym zespołem różnych czynników. Wśród czynników warunkujących pozycję dziecka w nieformalnej strukturze grupy wyróżnia się:

- 1) inteligencję – badania wykazują, że wyniki pomiarów inteligencji korelują z akceptacją społeczną. Najczęściej akceptowane są dzieci, które prezentują postawy konformistyczne. Jednostki twórcze są zazwyczaj słabo akceptowane przez rówieśników. Zwraca się uwagę na istnienie czynników związanych z inteligencją, to jest zachowanie społeczne uczniów: im młodsze dziecko – tym jego rola w zajmowaniu pozycji w grupie jest mniejsza, im dzieci starsze – tym związek między sukcesami w nauce a akceptacją jest większy;
- 2) charakter zachowań społecznych – dzieci oceniane jako atrakcyjne cechuje empatia, życzliwość, chęć niesienia pomocy, łatwość w nawiązaniu kontaktów, koleżeńskość, inicjatywa; w stosunku do dorosłych są posłuszne i podporządkowane, z pełnionych funkcji wywiązują się dobrze i samodzielnie. Uczniowie odrzucani przez grupę przejawiają postawy negatywne wobec innych w formie aktywnej agresji lub biernej wrogości. Wzbudzają oni w innych uczucie niepokoju i niepewności;
- 3) niektóre cechy osobowości – zakłada się, że relacja między wyraźnym akceptowaniem kogoś a jego zdrowiem psychicznym ma charakter monotoniczny, to znaczy, że im większa jest waga zaburzeń psychicznych, tym większe prawdopodobieństwo odrzucenia emocjonalnego. Do najczęściej badanych przejawów osobowości osób akceptowanych i odrzucanych należy samoocena i percepcja własnej pozycji w grupie. Samoocena dziecka jest zależna od tego, jak

spostrzegają go rówieśnicy, to znaczy, że liczba i jakość uzyskanych przez jednostkę wyborów socjometrycznych wpływa na jej samoocenę (Czownicka, 1979).

Na zajmowaną przez dziecko pozycję w klasie szkolnej w znacznej mierze wpływają jego kompetencje społeczne. Stopień, w jakim jest ono lubiane przez rówieśników lub włączane do wspólnych zajęć jest wskaźnikiem przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego.

Z. Zaborowski (1962) dokonał klasyfikacji stosunków społecznych panujących w grupie, uwzględniając dwa zasadnicze czynniki istniejące w życiu społecznym: jednostkę i grupę. W ten sposób uzyskał następujące typy stosunków społecznych:

- 1) stosunki rzeczowe są funkcją wspólnie wykonanej pracy związanej z określonym podziałem czynności, kierownictwem i podporządkowaniem się oraz odpowiedzialnością za wykonanie pracy. Przebiegają na płaszczyźnie współpracy;
- 2) stosunki koleżeńskie są wynikiem przynależności do konkretnego zespołu. Ze względu na treść emocjonalną stosunki koleżeńskie dzielimy na: pozytywne (stosunek życzliwy i opiekuńczy) oraz negatywne (stosunki niechęci, zawiści);
- 3) stosunki przyjacielskie są związkami o bogatej i dodatniej treści emocjonalnej łączącej partnerów, umożliwiającymi im zaspokojenie potrzeb psychicznych i społecznych;
- 4) stosunki międzygrupowe z punktu widzenia postaw dzielimy na: pozytywne (współpraca i pomoc) oraz negatywne (negatywizm, antagonizm, bojkot, niechęć);
- 5) stosunki jednostki z grupą, ze względu na jej kierunek, dadzą się podzielić na: pozytywne (identyfikacja, solidaryzowanie) oraz negatywne (opór, negatywizm, wycofywanie się);
- 6) stosunki między grupą a jednostką dzielimy na: pozytywne (stosunek opiekuńczy, zaufania) oraz negatywne (bojkot, niechęć, izolacja).

W rezultacie spontanicznych, intymnych, bezpośrednich kontaktów uczniów ze sobą powstaje między nimi więź emocjonalna i przestrzeń do zaspokojenie swoich potrzeb społecznych i emocjonalnych. Można więc skonstatować, że to oddziałujące na siebie czynniki społeczne i psychologiczne wyznaczają zachowanie w klasie i kształtują określony klimat klasy (Arends, 2000, s. 123).

Badacze, którzy opisują środowisko i klimat klasy, zwracają szczególną uwagę na szereg czynników emocjonalnych, takich jak: znaczenie emocji w nauce, zachowaniu i relacjach społecznych. Zdaniem N.A. Flandersa (1970), badającego klimat klasy, osobą bezpośrednio związaną z emocjami uczniów jest nauczyciel, a dokładnie jego akceptacja

emocji uczniów i – co za tym idzie – ich zachowań wynikających z tych emocji. Autor wskazuje także kategorie oceny klimatu grupy klasowej, wymieniając: współpracę, przyjaźnielkość, wsparcie, rywalizację czy występowanie pozytywnych interakcji między uczniami. Zdaniem J. Withall (2002, s. 89) klimat klasy ocenia się pozytywnie, jeśli uczniowie mają poczucie sprawczości i komunikowania się z nauczycielem. Zatem klimat emocjonalny klasy koreluje ze stylem dyscyplinowania i kierowania zachowaniem w klasie przez nauczycieli. Łączy się z trwałością i przejrzystością przyjętych przez grupę klasową zasad. Środowisko i klimat klasy zależy również od stopnia zaangażowania uczniów i nauczycieli w działania, osiągnięć uzyskiwanych przez uczniów, a te z kolei będą wynikać z rodzaju zastosowanych przez nauczyciela metod dydaktycznych i realizowania różnych innowacji.

I. Przybylska (2018, s. 158) zmienność klimatu emocjonalnego klasy tłumaczy czynnikami bliskimi (proksymalnymi), do których można zaliczyć zachowania „tu i teraz” w przestrzeni klasy. Czynniki proksymalne będą zależeć od uczniów, ale również od nauczyciela i będą interpretowane w kontekście takich zachowań jak: wspólne działania, sposoby komunikowania się i wyrażania przynależności do grupy, zwyczaje klasowe. W tej grupie znajdują się kompetencje społeczno-emocjonalne nauczyciela i uczniów, ich wiedza i umiejętności radzenia sobie z emocjami. Ponadto styl pracy nauczyciela, uznawane wartości i przekonania dotyczące wychowania są czynnikami bezpośrednio oddziałującymi na klimat klasy. Na czynniki bliskie wpływ mają czynniki dalsze, takie jak doświadczenia emocjonalne uczniów i nauczycieli, związane z ich z osobistymi przeżyciami oraz szeroko rozumiane z uwarunkowania kulturowe społeczne i ekonomiczne środowiska szkoły.

Cechy uczniów i nauczycieli oraz przyjmowane przez nich wartości, cele i oczekiwania, które ich łączą bądź dzielą, w określonej czasoprzestrzeni klasy i szkoły tworzą układ wyjątkowy i wzajemnie uwarunkowany. W relacjach równości wpływ wszystkich członków grupy klasowej na klimat emocjonalny jest szczególnie dostrzegalny.

Analizując kontekst wpływu zajęć z udziałem psa na klimat emocjonalny klasy, wydaje się zasadne włączanie ich do wzmocnienia efektów realizowanych przez nauczycieli programów oraz poprawy samopoczucia i zaangażowania uczniów. Pies jest niewątpliwie silnym dystraktorem w przestrzeni dziecięcego świata. Przyjaźnie nastawione zwierzę postrzegane jest przez dziecko jako istota wrażliwa, czująca, udzielająca mu wsparcia emocjonalnego. Udział psów w zajęciach wzbogaca środowisko edukacyjne i wychowawcze klasy. Wpływa na motywację i zaangażowanie uczniów oraz obniża poziom stresu.

Naturalny i systematyczny kontakt z psem ma znaczący wpływ na kształtowanie odpowiednich postaw, takich jak: zaufanie, empatia, radość i zadowolenie.

## ROZDZIAŁ II. ADAPTACJA, PRZYSTOSOWANIE I KOMPETENCJE SPOŁECZNE – WYJAŚNIENIA TERMINOLOGICZNE

Wchodzenie małego dziecka w rolę ucznia wiąże się z koniecznością opanowania przez nie nowych umiejętności, będących odpowiedzią na zachodzące liczne zmiany w przestrzeni codzienności szkolnej. Są to zmiany zadaniowe, wynikające z programu nauczania i wymagań stawianych przez nauczycieli oraz zmiany organizacyjne wynikające z hierarchicznego uporządkowania środowiska szkolnego. Według R. Michalak (2013) szkoła, będąca jednostką organizacyjną, wyznacza ramy działania, w których podmioty organizacyjne przestrzegają określonych, standardowych wzorców działania.

### 2.1. Proces adaptacji

W procesie adaptacji do szkolnego środowiska dziecko powinno opanować nowe formy postępowania, gdyż w większości przypadków „dotychczasowe formy funkcjonowania (w przedszkolu) nie sprawdzają się w konfrontacji z nowym przepisem roli (ucznia)” (Michalak, 2018, s. 117). Jest to duże wyzwanie, polegające na wprowadzaniu harmonii między potrzebami i dążeniami jednostki a wymogami i oczekiwaniami jej środowiska (Kupisiewicz, 2009, s. 178). Od właściwego przebiegu poszczególnych etapów procesu adaptacji dziecka do warunków szkoły zależy jego powodzenie w codziennym funkcjonowaniu, warunkują one jakość życia w tym momencie oraz na dalszych etapach rozwojowych, wpływając na poczucie wartości własnej pracy i wartości osobistej (Deptuła i Misiuk, 2016, s. 37).

Istnieją dwie grupy czynników determinujących proces adaptacji. Według G. Sochaczewskiej (1985) są to czynniki endogenne i egzogenne. Do grupy pierwszej (wewnętrznych) autorka zalicza: wiek, ogólny poziom psychoruchowego rozwoju dziecka, indywidualne cechy układu nerwowego, stan zdrowia oraz płeć. Druga grupa czynników związana jest ze środowiskiem rodzinnym oraz środowiskiem, do którego dziecko ma się przystosować. Do czynników egzogennych należą również wcześniejsze doświadczenia adaptacyjne dziecka.

Pojęcie adaptacji pochodzi od łacińskiego słowa *adaptatio*, co oznacza „przystosowanie”. Istotę adaptacji E. Kochanowska (2012, s. 17) tłumaczy jako „proces poszukiwania swojego miejsca w każdym nowym środowisku, także w szkole, (...) zależy

od tego, na ile zachowana jest równowaga pomiędzy społecznymi oczekiwaniami i naciskami, możliwościami dziecka oraz jego dążeniami. Im większa jest równowaga, im bardziej wymagania zewnętrzne respektują naturę dziecka i są zgodne z jego własnymi dążeniami, tym szybciej następuje proces przystosowywania się, tym łagodniej przebiega, i tym lepszymi kończy się rezultatami”. W takim ujęciu adaptacja rozumiana jest jako ciągły proces dostosowywania się dziecka do zmian zachodzących w środowisku i w konsekwencji ma doprowadzić do jego przystosowania się do nowych warunków szkolnych. Adaptacja w odniesieniu do ucznia, lub inaczej przystosowanie do warunków szkolnych, definiowana jest jako dwukierunkowy proces: z jednej strony środowisko wpływa na jednostkę i wymaga od niej pewnych zmian w celu dostosowania się do panujących warunków, z drugiej strony – sama jednostka również wpływa na środowisko i zmienia je. Zachowanie równowagi między dostosowaniem a możliwością regulacji środowiska sprzyja prawidłowemu procesowi dostosowania się ucznia do warunków panujących w szkole (Oleksa, 2016, s. 18).

## **2.2. Dojrzałość szkolna warunkiem adaptacji do nauki szkolnej**

Zasadniczym celem szkoły jest wspieranie rozwoju dziecka. Rozwój ten dokonuje się przez realizację głównych zadań, jakie w okresie szkolnym stawiane są przed dzieckiem. Jak wskazują E. Żuchowska-Czwartosz i Z. Czwartosz (1980, s. 171) do zadań tych należą: adaptacja do środowiska szkolnego i wymagań szkoły, dążenie do uzyskania niezależności, identyfikacja z płcią i zgodną z nią rolą społeczną, a także ukształtowanie obrazu siebie, systemu wartości oraz planów na przyszłość.

Adaptacja do środowiska szkolnego wiąże się z opanowaniem przez dziecko wielu ważnych umiejętności, w tym głównie umiejętności podporządkowania się nakazom – zarówno tym ogólnospołecznym, jak i wprowadzonym przez system edukacyjny, bieżącym, a także nakazom formułowanym przez nauczycieli (Formański, 2004, s. 113). Należy tutaj również wspomnieć o umiejętności odraczania realizacji swoich zamiarów i zaspokajania pragnień oraz umiejętności współpracy w zespole.

Jeśli chodzi o uzyskanie przez dziecko niezależności, to proces ten jest rozłożony na wiele lat. Rozpoczyna się w klasach nauczania wczesnoszkolnego, a jego największe nasilenie przypada na okres dorastania. W trakcie tego procesu z biegiem czasu osłabia się więź emocjonalna z rodziną, a wzmacniają się kontakty z grupą rówieśniczą, przy czym jakość tego kontaktu jest ściśle uzależniona od charakteru więzi emocjonalnej z rodzicami. Identyfikacja z grupą ułatwia lub utrudnia adaptację z grupą. Uważa się, że uzyskanie



niezależności jest procesem trudnym dla dziecka, ponieważ wymaga od niego rozwiązania wielu problemów wynikających z konfliktu między rolą dziecka a rolą dorosłego.

Identyfikacja z płcią jest procesem w znacznym stopniu uwarunkowanym kulturowo. Środowisko wzmacnia zachowania zgodne z rolą przypisaną danej płci, a nie akceptuje zachowań niezgodnych.

Z procesem uzyskiwania niezależności ściśle wiąże się kształtowanie obrazu siebie, systemu wartości i planów na przyszłość. Coraz większa samodzielność w podejmowaniu decyzji wiąże się z dokonywaniem wyborów, które wpływają na kształtowanie się własnego systemu wartości.

W okresie szkolnym nie tylko przed dzieckiem stawiane są zadania – również środowisko szkolne ma ich wiele do wypełnienia. Są to między innymi: wspomaganie wszechstronnego rozwoju ucznia, zaspokojenie jego potrzeb psychicznych (bezpieczeństwa, kontaktu, akceptacji, aktywności) oraz wspieranie jego zdrowia (Formański, 2004, s. 116).

Aby dziecko mogło podołać wymaganiom, jakie stawia mu szkoła, powinno posiadać odpowiedni poziom gotowości szkolnej. Autorzy (Wygotski, 1971; Brzezińska, 2004; Bruner, 2006; Filipiak, 2012) gotowość dziecka definiują jako efekt interakcji dojrzewania (w tym przede wszystkim zmiany związane z rozwojem kory przedczołowej) i rozwoju pobudzanego przez czynniki środowiskowe, a także aktywność własną dziecka. Z kolei gotowość szkoły możemy określić jako wrażliwość instytucji na dynamicznie zmieniające się potrzeby dziecka oraz jego umiejętność dostosowania warunków, wymagań, procedur i zadań do tych potrzeb (Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik, 2012, s. 5-22).

W ocenie gotowości szkolnej dziecka często zamiennie używa się pojęcia „dojrzałość szkolna”. B. Wilgocka-Okon (2003, s. 23) przedstawia różnice w znaczeniu obu pojęć – „podstawę zróżnicowania tych pojęć może stanowić zarówno rozumienie samego procesu dojrzewania, jak też roli uczenia się w procesie rozwojowym”. W pierwszym przypadku podnosi się rangę kształtowania pewnych umiejętności dziecka, stwarzając mu szansę osiągnięcia dojrzałości szkolnej, ze szczególnym zwróceniem uwagi na moment jego przygotowania czy gotowości do podjęcia zadań szkolnych. W drugim przypadku zakłada się, że dokonujące się w dziecku zmiany rozwojowe wiążą się z jego dojrzewaniem i mają charakter spontaniczny. W takim ujęciu kierowanie rozwojem dziecka przypisuje się złożonym mechanizmom biologicznym, jakim jest dojrzewanie, a więc moment charakteryzujący się wrażliwością na oddziaływania zewnętrzne, które mogą modyfikować kierunek i dynamikę zmian, jakie zachodzą w rozwoju dziecka.

S. Szuman (1962) przez pojęcie dojrzałości szkolnej rozumie „osiągnięcie przez dzieci takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, który czyni je wrażliwymi i podatnymi na systematyczne nauczanie i wychowanie w klasie pierwszej szkoły podstawowej” (Szuman, 1962, s.18). Według autora gotowość szkolna to „poziom rozwoju psychicznego, który czyni dzieci wrażliwymi i podatnymi na nauczanie i wychowanie” (Szuman, 1962, s.19). Autor przez „wrażliwość” dziecka rozumie jego zainteresowanie się szkołą, tym wszystkim, czego można się w niej nauczyć, co można w niej przeżyć. Natomiast „podatność” dziecka to stan, w którym to, czego dziecko się uczy, jest dla niego zrozumiałe i przystępne.

D. Goleman podkreśla w gotowości szkolnej właściwości emocjonalno-społeczne: łatwość nawiązywania kontaktu z osobami dorosłymi i rówieśnikami, umiejętność współdziałania i współżycia, zdolność wyrażania swoich potrzeb, wiarę w siebie, ciekawość świata, zdolność kontrolowania się na miarę swojego wieku (Goleman 2005, s. 11).

Dojrzałość szkolna dotyczy wielu obszarów rozwoju dziecka:

- 1) dojrzałość fizyczna: stan zdrowia, wzrost i ciężar ciała, sprawność motoryczna funkcje zmysłów;
- 2) dojrzałość społeczna: poczucie obowiązku, kontakty społeczne, samopoczucie w grupie, zbiorowe współdziałanie;
- 3) dojrzałość umysłowa: orientacja w świecie, opanowanie mowy, operacje myślowe, rozumienie symboliki;
- 4) dojrzałość emocjonalna: zmiany w nasileniu uczuć, uzewnętrznianie uczuć, kierowanie uczuciami;
- 5) dojrzałość wolicjonalna: celowa działalność, wytrwałość w pracy, podejmowanie inicjatyw, doprowadzenie podjętych zadań do końca (Janiszewska, 2006, s. 6-9).

Dojrzałość szkolną można ujmować w sposób dynamiczny lub statyczny. Według M. Przetacznik-Gierowskiej (1992, s. 315) statyczna dojrzałość to moment równowagi między wymaganiami szkoły a możliwościami rozwojowymi dziecka. Dojrzałość dynamiczna jest długotrwałym procesem przemian psychofizycznych prowadzących do przystosowania się dziecka do warunków szkoły.

Z kolei R. Więckowski (1995, s. 10) uważa, że dojrzałość szkolna jest wtórna w stosunku do rozwoju dziecka i wynika z faktu osiągniętego przez dziecko poziomu rozwojowego.

Gotowość szkolną należy traktować jako efekt celowego kierowania rozwojem dziecka, do tego konieczna jest wiedza oraz świadomość dorosłych na temat przebiegu

procesu rozwoju dziecka, jego możliwości, specyficznych potrzeb oraz ograniczeń w kolejnych (Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2010, s. 95-292). Takie podejście zwiększa szanse na wykreowanie optymalnej sytuacji szkolnej, a także umożliwia właściwe określenie wymagań szkolnych adekwatnie do aktualnych potrzeb i możliwości dziecka. Wiedza na temat rozwoju dziecka w różnych obszarach pozwala również bardziej świadomie przygotowywać je we wcześniejszym okresie przedszkolnym i wspierać te obszary rozwoju, które są niezbędne do radzenia sobie z zadaniami szkolnymi.

### **2.3. Przystosowanie psychospołeczne**

Problematyka samego przystosowania podejmowana jest na gruncie wielu dyscyplin naukowych: socjologii, pedagogiki, psychologii (Dukaczewski, 1986), a także medycyny, biologii i kryminologii (Kirenko, 1991). Stąd definicje pojęcia przystosowania są niejednoznaczne. Różnice w definiowaniu pojawiają się również u autorów reprezentujących tę samą dziedzinę naukową.

K. Szewczuk (2016, s. 8) jednoznacznie definiuje przystosowanie społeczne jako stan lub proces adaptacji jednostki do określonych warunków funkcjonowania społecznego. Z kolei K. Popielski zwraca uwagę na to, że termin „przystosowanie” w psychologii ma szersze znaczenie niż pojęcie „adaptacja”. Zdaniem autora organizm samorzutnie modyfikuje swoje zachowanie pod wpływem czynników zewnętrznych i takie zjawisko najczęściej określa się mianem adaptacji. Natomiast termin „przystosowanie” generuje dwa dodatkowe elementy w stosunku do adaptacji, mianowicie: czynnik świadomościowy i emocjonalny (Popielski, 1978, s. 84). Można powiedzieć, że wynikiem adaptacji powinno być uzyskanie stanu przystosowania lub jego braku.

W zależności od akcentowanego aspektu przystosowania wyróżnia się trzy grupy definicji:

- 1) biologiczne – podkreślające przystosowanie w kategoriach adaptacji, czyli dostosowania się organizmów do zmian zachodzących w ich otoczeniu. Przystosowanie rozumiane jest jako regulowanie wzajemnych stosunków organizmu z jego otoczeniem. Wynikiem takiego przystosowania są zmiany w budowie i funkcjonowaniu organizmów i przejawiają się w procesach homeostazy polegającej na utrzymaniu równowagi między organizmem a środowiskiem. E. P. Solomon adaptacjami nazywa specyficzne cechy, zwiększające zdolność organizmu do przeżycia w określonych warunkach. W myśl tej definicji, każdy organizm, który

odniósł sukces biologiczny, jest harmonijnym połączeniem adaptacji wykształconych w procesie ewolucji (Solomon, 2010, s. 5);

- 2) socjologiczne (społeczne) – definiuje przystosowanie jako zdrowe, aktywne uczestnictwo w działalności grupy, podejmowanie odpowiedzialności i unikanie wszelkiego oszukiwania siebie, umożliwiające pełny udział w działalności innych i optymalny rozwój osobowości (Gindrich, 2004, s. 49; Kirenko, 1998, s. 11-19; Sendyk, 2001, s. 117; Wojnarska, 1999, s. 39-41). Socjologowie często przystosowanie ujmują w kategoriach zaburzeń i konfliktów interpersonalnych, w relacji człowiek – środowisko (zob. Szczepański, 1984; Cekiera, 1979, s.11);
- 3) psychologiczne – akcentuje związek pomiędzy jednostką a „środowiskiem społecznym” (Kościelska, 1984, s. 18), w którym ona funkcjonuje. Zaborowski (1962, s. 118) pisze, że na gruncie psychologii przystosowania termin „przystosowanie” oznacza „proces, dzięki któremu jednostka osiąga stan względnej równowagi między własnymi potrzebami, pragnieniami, możliwościami a warunkami i wymaganiami zewnętrznymi”. Przystosowanie zatem jest związane z dążeniem do zaspokajania potrzeb i określane jest jako umiejętność zaspokojenia przez danego osobnika w określonych warunkach środowiska potrzeb, rozumianych szeroko jako dążenie do określonych celów, zarówno zdobywczych, jak i obronnych, zgodnych z normami i wartościami akceptowanymi w danym środowisku życia jednostki (Lewicki, za: Sendyk, 2001, s. 117).

Według J. Kirenki (1998, s. 50) błędne wydaje się definiowanie przystosowania wyłącznie w kategoriach jednego rodzaju czynników, bowiem jest to zjawisko złożone i należy je rozpatrywać na wielu poziomach życia. Zgodnie z tym najtrafniejsze wydaje się rozumienie pojęcia przystosowania jako „stanu dynamicznej równowagi między wewnętrznymi wymaganiami jednostki a wymaganiami środowiska społecznego, osiąganego w wyniku wielopoziomowego i wieloaspektowego procesu adaptacji, psychologizacji, socjologizacji, którego przejawem powinien być stopień dojrzałości integracji poszczególnych cech i sfer osobowości jednostki, pozwalające jej na satysfakcjonujące i sensowne funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości i oddziaływanie na nią” (Kirenko, 1998, s. 50-51). W takim ujęciu przystosowanie rozumiane jest jako układ dynamiczny relacji człowiek – środowisko, w którym współdziałają ze sobą czynniki socjologiczne, biologiczne i psychologiczne. Jest to czynność trwająca i niedokończona dzięki stale dokonującym się przemianom.

Przystosowanie może dotyczyć różnych dziedzin funkcjonowania jednostki. Z. Sękowska wyodrębnia pojęcie przystosowania psychicznego jako umiejętność zaspokajania swoich potrzeb w warunkach danego środowiska oraz przystosowania społecznego, polegającego na zgodności norm i wartości, którymi kieruje się jednostka z systemem celów i norm akceptowanych w jej społecznym środowisku (Sękowska, 1991, s. 12).

Przystosowanie społeczne (ang. *social adjustment*) to pełnienie ról społecznych zgodnie z oczekiwaniami otoczenia społecznego lub realizacja własnych potrzeb społecznych i potrzeb innych osób (Buchnat, 2013, s. 15, za: Lerner, 1983; Wojciechowska, 1984). Uwzględniając problematykę poczucia szczęścia i zadowolenia, D. Klaus-Stańska (2004, s. 11) definiuje „przystosowanie społeczno-osobowe” polegające na realizacji ról społecznych zgodnie z wymaganiami otoczenia w taki sposób, by ich pełnienie pozwalało jednostce osiągnąć poczucie zadowolenia i wewnętrznej satysfakcji. Wobec powyższego zasadne wydaje się utożsamianie przystosowania społecznego z kompetencją społeczną, która ujawnia się w tym, na ile jednostka potrafi i chce dostosować się do zwyczajów, nawyków, standardów zachowania przyjmowanych przez społeczeństwo (Witkowski, 1985). Reasumując, przystosowanie w aspekcie społecznym powinno być związane z przygotowaniem do pełnienia ról społecznych, z osiągnięciem i utrzymaniem równowagi między zależnością a niezależnością od innych, ukształtowaniem postawy prospołecznej, a także prawidłowych i satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi (Majewicz, 2001).

Autorzy (Tomaszewski, 1967; Doroszewska, 1989; Obuchowska, 2009) wymieniają dwa typy przystosowania się człowieka do zmian społecznych:

- 1) typ czynny (twórczy, progresywny, aktywny) – związany z aktywnym i twórczym podejściem do funkcjonowania w życiu społecznym grupy. Adaptacja czynna łączy się z dużym zaangażowaniem jednostki w celu realizacji aspiracji;
- 2) typ bierny (ochronny, konformistyczny, pasywny) – związany z małym zaangażowaniem w życie społeczne, przekładaniem własnych egoistycznych celów jednostki nad cele grupowe.

Przejawiany typ adaptacji zależy od kryteriów adaptacji, na które wskazuje E. Jackowska (1980), dzieląc je na dwie kategorie:

- 1) kryteria zewnętrzne – nazywane również behawioralnymi, odnoszą się do zachowań danej osoby przejawianych względem grupy społecznej lub jej członków, respektowania przez nią wartości, jakie obowiązują w tej społeczności. Kryteria behawioralne zależą od różnych czynników, np.: nawiązywania kontaktów społecznych, poziomu uznania społecznego osiągniętego w danej grupie,

występowania zachowań prospołecznych takich jak: współdziałanie, niesienie pomocy, zaangażowanie i zachowań ogólnie cenionych społecznie takich jak: inicjatywa, przestrzeganie norm, obowiązków oraz brak występowania zachowań aspołecznych;

- 2) kryteria wewnętrzne – inaczej introspekcyjne, związane są z przeżyciami jednostki, jakie powstają na skutek uczestniczenia w życiu danej grupy np.: poziom zadowolenia jednostki z nawiązywanych kontaktów w grupie, empatia i wnikliwość społeczna oraz świadomość i akceptacja własnej pozycji w grupie.

W odniesieniu do przystosowania społecznego dziecka (ucznia) J. Rembowski (1986, s. 277) sformułował określenie przystosowania do zadań szkoły. Przejawia się ono w psychicznym zachowaniu się w sytuacjach szkolnych, prowadzącym do pokonywania trudności w procesie nauki, regulowaniu swojego stosunku do rówieśników i dorosłych w szkole oraz czynnym udziale w życiu grupy.

Inni autorzy zwracają uwagę na wymiar osobisty przystosowania się ucznia do szkoły, które ma wymiar subiektywny i pozwala uczniowi osiągnąć „poczucie zadowolenia i wewnętrznej satysfakcji” (Klus-Stańska, 2004, s. 11) oraz „rozwijać własny potencjał, kreatywność i otwartość na nowe doświadczenia (Bilewicz-Kuźnia, 2015, s. 188).

Z kolei M. Chodkowska (2004, s. 161) podkreśla, że z przystosowaniem ucznia do warunków szkoły ściśle wiążą się efekty w zakresie jego funkcjonowania w szkole. Przystosowanie dziecka decyduje o jakości społecznego funkcjonowania, a jednocześnie poziom tego funkcjonowania wyraża się między innymi poprzez sprawność adaptacyjną. M. Buchnat (2013, s. 15) wyróżnia również przystosowanie do szkoły rozumiane jako pełnienie ról społecznych zgodnie z oczekiwaniami otoczenia, które polega na dostosowaniu się dziecka do panujących norm moralnych, przyzwyczajzeń, zwyczajów i przekonań panujących w klasie. Dobrze przystosowany uczeń to taki, który potrafi nawiązać pozytywne kontakty z kolegami, przestrzega podstawowych norm uznawanych przez zespół klasowy, dąży do nawiązania i zachowania kontaktów społecznych z rówieśnikami, zna i akceptuje własną pozycję zajmowaną w grupie.

Trudności przystosowawcze wynikają z braku kompetencji społecznych, które z kolei silnie korelują z poczuciem wewnętrznej kontroli oraz z poczuciem skuteczności (Mudrecka, 2013, s. 57; Łukasik, 2013). Postrzeganie własnej skuteczności, że poradzi sobie z konkretną, również nową sytuacją, określa myślenie, które motywuje, kieruje wykonaniem oraz emocjonalnym pobudzeniem (Łukasik, 2013, s. 26).

Przyjęcie szerokiej perspektywy teoretycznej rozwoju społecznego rodzi potrzebę analizy tej dyspozycji człowieka, którą przyjęto nazywać kompetencją społeczną.

#### **2.4. Zachowania prospołeczne jako wskaźniki uspołecznienia dziecka**

W ujęciu J. Reykowskiego (1979, s. 2) czynności prospołeczne są podklasą czynności społecznych. Badacz definiuje je jako „szczególną formę czynności adaptacyjnych, które nie służą bezpośredniemu zabezpieczeniu działającego osobnika, lecz innym osobnikom, bądź też grupie jako całości” (za: Różańska-Kowal, 2010, s. 157). Autor definiuje „czynności społeczne” jako czynności ludzi, które ukierunkowane są na zmiany stanu zaspokojenia potrzeb obiektów społecznych (ludzi, społeczności, instytucji, organizacji, społeczeństw). Natomiast „czynności prospołeczne” są traktowane jako czynności społeczne, które są zorganizowane w taki sposób, by niebędący podmiotem działania obiekt społeczny odniósł korzyści. Zatem są to czynności, które podtrzymują, chronią lub rozwijają interes innych osób (Reykowski, 1986, s. 27). Autor niejednokrotnie podkreśla, że nie można mówić o postawie prospołecznej bez ukierunkowania swojego działania na rzecz innych osób. W podobny sposób pojęcie „zachowań społecznych” tłumaczy A. Matczak (2003, s. 170), określając je jako czynności, których celem jest dobro innych ludzi, a więc ukierunkowane są na ich ochronę, rozwój lub optymalizację ich funkcjonowania. Również D. Batson (za: Clarke, 2005, s. 12-13) zachowania prospołeczne definiuje jako „szeroki zakres zachowań – takich jak pocieszanie, dzielenie się czy wspólna praca – mających na celu przyniesienie korzyści jednej osobie lub wielu osobom innym niż my sami”. Podobnie M. Kielar-Turska (2008, s. 115) podkreśla w znaczeniu zachowań prospołecznych element korzyści płynących dla innych, a nie bezpośrednio dla osoby czyniącej dobro. Z kolei E. Potempska i G. Sobieska-Szostakiewicz (2003, s. 7) określają zachowania prospołeczne jako „umiejętności współżycia z ludźmi”. Inni autorzy zwracają uwagę na motywację osób wykazujących zachowania prospołeczne. I tak W. Aue (2006, s. 57) uważa, że osoba zachowująca się prospołecznie to „osoba podejmująca jakieś działanie, poświęcająca swoją energię, uwagę, czas, gotowa poświęcić nawet dobra osobiste, na rzecz innej osoby, nie uwzględniając własnego interesu”. Comte tłumaczy, że są zachowania te wynikają z troski i gotowości do poświęcania własnych interesów na rzecz społecznego dobra (za: Różańska-Kowal, 2010, s. 63). Z kolei J. Reykowski (1986, s. 39) uważa, że działania na rzecz innych są powiązane z motywacją endocentryczną, czyli „podwyższaniem poczucia wartości i będącego źródłem zadowolenia”. W przedstawionych wyżej definicjach można dostrzec

różnice w sposobach rozumienia pojęcia przez różnych autorów. Jednocześnie wszyscy podkreślają wspólną cechę tego pojęcia, mianowicie są to działania, które służą wsparciu osoby bądź grupy osób i mają na celu poprawę ich sytuacji w wyniku wprowadzenia korzystnych zmian.

Charakteryzując czynności prospołeczne, zdaniem J. Reykowskiego (1986, s. 28-32), należy uwzględnić:

- 1) obiekt społeczny, ze względu na który czynności są podejmowane: konkretna osoba, zbiorowość, instytucja, idea;
- 2) cele czynności – usunięcie szkody bądź zwiększenie dobra w sferach: cielesnej, materialnej, moralnej, praktycznej, emocjonalnej;
- 3) rozmiar czasowy zdarzenia: krótkotrwałe jednorazowe, rozciągnięte w czasie powtarzające się, zdarzenia występujące stale, trwające przez znaczną część życia;
- 4) koszty czynności: koszty naturalne, koszty dodatkowe, groźba poniesienia szkody cielesnej, materialnej, moralnej, emocjonalnej czy też utrata wartości, którą można by osiągnąć, kierując swój czas i wysiłek na cele osobiste.

Biorąc pod uwagę „relację między tym, co w wyniku czynności osiąga sam podmiot, a co osiągają inni”, J. Reykowski (1986, s. 27-28) wyodrębnia następujące kategorie:

- 1) czynności altruistyczne – zorganizowane tak, aby ktoś inny osiągnął korzyść, podczas gdy podmiot poświęca ważne dobro osobiste;
- 2) czynności pomocowe – zorganizowane tak, aby ktoś inny odniósł korzyść, podczas gdy podmiot ponosi jedynie naturalne koszty czynności;
- 3) czynności kooperacyjne – zorganizowane tak, aby podmiot oraz inni odnosili korzyści lub nie ponosili strat;
- 4) czynności adaptacyjne – zorganizowane tak, aby podmiot odniósł korzyść, ale w sytuacji, gdy praktycznie brak jest powiązań między aktywnością podmiotu a interesami innych;
- 5) czynności egocentryczne – zorganizowane tak, aby podmiot odniósł korzyści. Korzyści i straty innych są skutkiem ubocznym;
- 6) czynności eksploratorskie – zorganizowane tak, aby podmiot odniósł korzyści kosztem innych;
- 7) czynności zorganizowane tak, aby ktoś inny poniósł szkodę lub straty niezależnie od kosztów, jakie w związku z tym może ponieść podmiot.



Kategorie 1, 2 i 3 obejmują zachowania prospołeczne, kategoria 5 – zachowania społeczne, kategorie 6 i 7 – zachowania antyspołeczne. Natomiast kategoria 7 jest w tym kontekście kategorią neutralną.

Gotowość do zachowań prospołecznych (postawy prospołeczne) – autorzy: S. Guz (1991), J. Reykowski (1986) i M. Jarymowicz (1979) łączą z właściwościami psychicznymi jednostki, które warunkują podejmowanie działań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi i są społecznie akceptowane. Należą do nich:

- 1) zdolność do dostrzegania wymagań i oczekiwań społecznych, do zauważania problemów moralnych w różnych sytuacjach – czynnik percepcyjny;
- 2) skłonność do angażowania się w rozwiązywanie tych problemów – czynnik motywacyjny;
- 3) umiejętność organizowania czynności prowadzących do rozwiązania tych problemów, zaspokajania czyichś oczekiwań czy spełniania wymagań społecznych – czynnik instrumentalny.

Rozpatrując wymienione wyżej czynniki, które wpływają na kształtowanie gotowości dzieci do zachowań prospołecznych w środowisku szkolnym, można uwzględnić: osobowość nauczyciela, styl kierowania zespołem klasowym, pozycję społeczną uczniów i więź z klasą wynikającą z tej pozycji, klimat emocjonalny, funkcje pełnione przez ucznia w klasie.

Na rozwój zachowań prospołecznych wpływa wiele czynników. J. Różańska-Kowal (2010, s. 65) wymienia czynniki: ewolucyjno-genetyczne, społeczne, sytuacyjne i indywidualne.

Czynniki ewolucyjno-genetyczne związane są z „teorię doboru krewniaczego (...) oraz koncepcją determinizmu genetycznego”. Pomoc osobom bliskim i spokrewnionym może być podyktowana biologiczną chęcią zwiększenia szansy przekazania cech genetycznych. Natomiast tłumacząc myśl koncepcji determinizmu genetycznego, „dobieramy się w pary i pomagamy tym osobom, które są do nas genetycznie podobne”. Zdaniem autorki czynniki społeczne są oparte na teorii społecznego uczenia się, teoriach norm oraz teorii wymiany społecznej. Zatem utożsamianie się z pozytywnymi normami społecznymi, dobry przykład czy pochwały – są najlepszymi metodami wpływającymi na prawidłowy rozwój zachowań prospołecznych. Z kolei znaczenie czynników sytuacyjnych ocenia się poprzez wpływ prawidłowej „analizy sytuacji pod kątem spostrzeżenia jej, interpretacji jako sytuacji kryzysowej oraz wzięcia na siebie odpowiedzialności i oceny własnych możliwości udzielenia pomocy”. Czynniki sytuacyjne są w pewien sposób

związane z osobowością człowieka. Główną cechą osobowości prospołecznej jest empatia, która stanowi podstawę do prawidłowego zrozumienia perspektywy drugiej osoby, a co za tym idzie obrania właściwych kierunków działań prospołecznych, mających na celu pomoc w sytuacjach, za które człowiek staje się odpowiedzialny.

Zgodnie z teorią społecznego uczenia się zachowania prospołeczne, podobnie jak inne zachowania, są wyuczone.

Psychologowie rozwojowi uważają, że w kształtowaniu gotowości do podejmowania czynności prospołecznych istotną rolę odgrywają takie środki wychowawcze jak:

- 1) modelowanie (uczenie się przez naśladowanie, uczenie zastępcze), które jest niczym innym jak daniem dobrego przykładu dziecku. Więcej o wpływie modelowania na kształtowanie zachowań prospołecznych i nabywaniu nowych wzorców zachowań piszą B. Arska-Karyłowska (1982, s. 7-8).
- 2) indukcja – podawanie wyjaśnień i odwoływanie się do dziecięcej ambicji, chęci stania się dorosłym i troski o innych (Kielar-Turska, 2004, s. 117)

Z przeprowadzonych badań wynika, że najlepszym sposobem nauczania dzieci zachowań prospołecznych jest sytuacja, w której obserwują pożądaną zachowania, a następnie je naśladują i za to są nagradzane (za: Clarke, 2005, s. 32-33). Podobną opinię prezentuje A. Matczak (2003, s. 171). Zdaniem autorki dzieci często naśladują zachowania opiekuńcze swoich rodziców i osób starszych. Interesujących ustaleń na temat czynników determinujących kształtowanie zachowań prospołecznych dostarczyła Z. Smoleńska (za: Reykowski, 1979, s. 809), która stwierdza, że istnieje dodatnia, statystycznie istotna korelacja między stopniem spostrzeganego podobieństwa innych do własnego „ja” a natężeniem reakcji prospołecznych. Gotowość do zachowania zorientowanego na dobro innej osoby jest tym większa, im bardziej osoba ta postrzegana jest jako podobna do „ja”. W toku innych badań ustalono, iż innym ważnym czynnikiem wpływającym na gotowość do udzielania pomocy przez przypadkowych uczestników zdarzenia jest liczba tych uczestników. Jeśli jest ich wielu, maleje prawdopodobieństwo udzielenia pomocy (Reykowski, 1979, s. 808).

Innych interesujących ustaleń na temat czynników determinujących udzielenie pomocy dostarczyły badania przeprowadzone przez L. Berkowiza (za: Reykowski, 1979, s. 808). Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzono, że na gotowość do zachowań prospołecznych (zachowań pomocowych i współpracy) mają wpływ:

- 1) przeświadczenie o skuteczności pomocy – jeśli istnieje prawdopodobieństwo, że pomoc będzie skuteczna, wówczas wzrasta poziom gotowości do jej udzielenia;

- 2) stosunek do partnera – partner, który budzi uczucie sympatii, ma większe szanse otrzymania pomocy;
- 3) naśladownictwo – dobry przykład – obserwacja, że inne osoby udzielały pomocy;
- 4) własne doświadczenie otrzymania pomocy od kogoś innego;
- 5) przyczyny kłopotów partnera – osoba, która z własnej winy nabawiła się kłopotów, ma mniejsze szanse otrzymania pomocy.

Podsumowując, prospołeczność jest zjawiskiem powszechnym, występującym w codziennym życiu. Umiejętność współpracy i udzielania pomocy jest jedną z kompetencji niezbędnych współczesnemu człowiekowi. Konieczność jej rozwijania jest wielokrotnie podkreślana przez ekspertów w zakresie edukacji (Muchacka, 2012, s. 14). Umiejętność współpracy stanowi „jeden z wyznaczników społeczności uczącej się, w której uczestniczy uczą się ze sobą i od siebie” (Nowak, 2012, s. 35), zwiększa szansę na nawiązywanie satysfakcjonujących więzi, a tym samym sprzyja tworzeniu bezpiecznego klimatu do dalszego doskonalenia swoich kompetencji. M. Kuśpit (2005, s. 30-31) zwraca uwagę, że wczesne doświadczenia młodego człowieka, związane z jego sukcesami i porażkami w relacjach interpersonalnych, wpływają na odbiór i ocenę innych osób w przyszłości. Rozwijanie gotowości do podejmowania działań na rzecz innych jest ważne również ze względu na konsekwencje, które związane są z brakiem umiejętności prospołecznych. Dzieci o niskim poziomie umiejętności prospołecznych często są nieprzystosowane, odrzucane przez społeczność klasową czy szkolną, osiągają również gorsze wyniki w nauce i mają gorszy stosunek do obowiązku szkolnego. Edukacja wczesnoszkolna jest kluczowa, jeśli chodzi o rozwój zachowań prospołecznych, bowiem w tym okresie życia dziecka różnicują się kryteria oceny siebie oraz dwie sfery jego funkcjonowania: relacje z rówieśnikami i radzenie sobie z zadaniami szkolnymi. Zachowania prospołeczne odgrywają również kluczową rolę w rozwoju poczucia kompetencji.

## 2.5. Kompetencje społeczne

Próby zdefiniowania pojęcia kompetencji podejmowane są w obrębie wielu dyscyplin naukowych. Jakkolwiek byłoby ono definiowane – zawsze jest traktowane jako coś złożonego, wieloaspektowego, wielowymiarowego.

Termin „kompetencje” pochodzi od łacińskiego czasownika *competere*, który oznacza nadawać się, zajmować określoną pozycję, współzawodniczyć. W literaturze przedmiotu funkcjonują definicje kompetencji społecznych, które charakteryzują się bardzo różnym zakresem szczegółowości.

A. Męczkowska (2003, s. 635) terminu „kompetencja” używa na oznaczenie potencjału podmiotu wyznaczającego jego zdolność wykonania określonych działań i wyraźnie oddziela dwa ujęcia.

W pierwszym ujęciu kompetencję przedstawia się jako potencjał adaptacyjny podmiotu, dający mu możliwość dostosowania się do warunków otoczenia. Według takiego podejścia kompetencja oznacza dyspozycje do instrumentalnego działania związanego z wiedzą, umiejętnościami, motywacją.

Drugie ujęcie to takie, w którym kompetencja jawi się jako transgresyjny potencjał podmiotu. Zatem jest rodzajem głębokiej struktury poznawczej, integrującej funkcjonujące w jej ramach elementy oraz równoważące relacje człowieka ze światem. Według tego podejścia kompetencja to twórcza aktywność podmiotu towarzysząca procesowi nabywania kompetencji, a także jej wykorzystania. To umiejętność reorganizacji dotychczas posiadanej przez podmiot wiedzy, wzorców myślenia i działania. Tak rozumiana kompetencja jest nie tylko sprawnością działania, ale jest też potencjałem stanowiącym warunek aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze; jest zdolnością do indywidualnej refleksji i społecznej negocjacji.

Po raz pierwszy pojęcia kompetencji jako konstruktu teoretycznego psychologii motywacji użył R.W. White, definiując je jako dążenie jednostki do wywierania skutecznego wpływu na otoczenie (za: Sęk, 1985, 2000). W pedagogice najogólniej termin ten stosuje się do określenia dyspozycji człowieka, jaką osiąga się w ciągu życia przez wyuczenie (Czerepaniak-Walczak, 1994). Według M. Dudzikowej (2006, s. 48) nabywanie dyspozycji odbywa się w konkretnym układzie sytuacji socjalizacyjnych. Pod pojęciem dyspozycji kryje się zespół cech psychofizycznych, takich jak: wiedza, umiejętności, doświadczenia, zdolności, ambicje, motywacja, wartości, refleksyjność, postawy, style działania, które jednocześnie wpływają na indywidualne różnice w opanowywaniu kompetencji.

A. Matczak (2001, za: Smółka, 2008) definiuje pojęcie kompetencji społecznych jako złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych. Kompetencjami społecznymi nazywa się również konkretne umiejętności interpersonalne, nazywane też społecznymi. H. Sowińska (2011, s. 273), analizując rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej, zdefiniowała kompetencje społeczne jako:

- 1) umiejętność zachowania dziecka w sytuacjach społecznych, np. umiejętności współdziałania w sytuacjach zadaniowych;
- 2) świadomość i rozumienie zjawisk ze społecznymi relacjami interpersonalnymi oraz grupowymi, np. znajomość norm społecznych;
- 3) bardziej specyficzne umiejętności, np. nawiązywanie przyjaźni czy włączanie się do grupy;
- 4) skutki zachowań społecznych, np. popularność wśród rówieśników.

Jednak opis rozwoju osobowości w kategoriach tak pojętych kompetencji o charakterze czysto instrumentalnym jest niewystarczający do pełnego opisu rzeczywistych mechanizmów funkcjonowania człowieka w świecie społecznym.

Z zestawienia definicji kompetencji społecznych dokonanej przez A. Wojnarską (2011, s. 41-42) wynika, że różni autorzy eksponują czasem podobne elementy, umiejętność dostosowania do otoczenia (Witkowski, 1985), skuteczność w relacjach z ludźmi (Sęk, 2000) lub społeczny kontekst interakcji (Jakubowska, 1996), zdolność wywierania określonego wpływu w interakcjach i realizacji celów osobistych (Argyle, 2002), panowanie nad emocjami i bezkolizyjne uczestnictwo w kontaktach społecznych (Goleman, 2005). Wszystkie wymienione wyżej definicje odnoszą się do relacji człowiek – otoczenie, charakteru intelektualnego, emocjonalno-motywacyjnego oraz behawioralnego, skutecznej komunikacji, poprawnego i bezkolizyjnego realizowania ról społecznych, efektywności działania i dobrego przystosowania społecznego.

Oto kilka definicji kompetencji społecznej przytoczonych przez H.R. Schaffera (2010, s. 180): „osiągnięcie istotnych celów społecznych, zdolność do skutecznego angażowania się w złożone interakcje personalne, zachowanie, które stanowi odbicie udanego funkcjonowania społecznego, osiągnięcie istotnych celów społecznych, zdolność do wykonywania określonych kulturowo zadań, posiadanie właściwych umiejętności społecznych, i zdolności do ich wykorzystywania, skutecznie zachowanie w ocenie innych oraz sformułowanie i przyjęcie celów osobistych, które są właściwe i przystosowawcze w określonych sytuacjach społecznych”.

Z. Bartkowicz (2013, s. 65-66) zwraca szczególną uwagę na wiedzę społeczną, doświadczenie społeczne, myślenie prospołeczne, osobowość społeczną, inteligencję emocjonalną oraz społeczną, autorytet społeczny wraz z zaufaniem, zdolności i umiejętności społeczne.

Definicje te nawiązują do potencjału podmiotu wyznaczającego zdolność do wykonywania określonych zadań (Męczkowska, 2003, s. 298) lub do dokonania czegoś (Reber i Reber, 2008). Według G. Filipowicza (2004, s. 17) kompetencje to „dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności oraz postaw pozwalające realizować zadania zawodowe na odpowiednim poziomie”. M. Kossowska i I. Sołtysińska (2002, s. 14) definiują wiedzę w potocznym rozumieniu (wiedza deklaratywna) jako „wiem, co”, umiejętności (wiedza proceduralna) jako „wiem, jak i potrafię”, zaś postawy – „chcę i jestem gotów wykorzystać swoją wiedzę”. M. Czerepaniak-Walczak (1994, s. 137) kompetencje podmiotu definiuje jako „szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz przyjmowania na siebie odpowiedzialności za nie”. E. Kozak-Czyżewska (2009, s. 8) interpretując przedstawioną wyżej definicję, zwraca uwagę na podmiotowy charakter kompetencji, na wysoki poziom ich uniwersalności oraz na ich strukturę składającą się z umiejętności adekwatnego zachowania, świadomości potrzeby i skutków zachowania, a także przyjęcia odpowiedzialności za skutki owego zachowania.

Pojawienie się kompetencji ujmowania struktur wewnętrznych poprzez ukazanie mechanizmów łączących ludzkie myśli, idee, reprezentacje i motywy z rzeczywistymi zachowaniami społecznymi pozwala na szersze rozumienie pojęcia kompetencji społecznych (Sowińska, 2011, s. 273). Podejście to oznacza, że kompetencje społeczne to pewna globalna struktura psychiczna, składająca się z wielu nakładających na siebie elementów.

J. Borkowski (2003) wyodrębnił zbiór elementów, które jego zdaniem wchodzi w skład kompetencji społecznych ludzi i wpływają na ich poziom. Jako najważniejsze z nich autor wymienia:

- 1) wiedzę społeczną – która nabywana jest przez jednostkę poprzez gruntowne wykształcenie oraz doksztalcanie się formalne i nieformalne (samokształcenie);
- 2) doświadczenie społeczne – na które składają się zdobyte doświadczenia zawodowe, rodzinne i społecznikowskie. Zależy ono również od wieku jednostki, wykształcenia, zainteresowań itp.;

- 3) myślenie prospołeczne – inaczej mentalność społeczna, która oznacza uwrażliwienie na potrzeby i możliwości innych;
- 4) osobowość społeczną – którą autor wyjaśnia jako dojrzałość emocjonalną, odpowiedzialność, kreatywność oraz zdolność wywierania wpływu społecznego;
- 5) inteligencję emocjonalną – która pozwala na właściwe odczytywanie i korzystanie z posiadanych już doświadczeń emocjonalnych w sytuacjach społecznych, zwłaszcza problemowych;
- 6) inteligencję społeczną – rozumianą jako zdolność rozwiązywania problemów i konfliktów międzyludzkich, zdolność do efektywnej współpracy z innymi ludźmi;
- 7) dojrzałość moralną – która opiera się na powszechnie stosowanym i akceptowanym systemie wartości. Dojrzałość moralna jednostki przejawia się między innymi w znajomości norm prawnych i moralnych, a także konsekwentnym ich stosowaniu. Jednostka dojrzała moralnie prezentuje i propaguje swoją postawą wartości takie jak: sprawiedliwość, równość, mądrość, życzliwość, przyjaźń, prawda, dobro itp.;
- 8) autorytet społeczny – który jest istotny dla poziomu kompetencji społecznych jednostki i nie wynika z zajmowanego urzędu czy funkcji, ale przejawia się w szacunku, życzliwości, godności i prawdziwym poważaniu jednostki przez innych;
- 9) zaufanie – które jest niezbędne do budowania relacji interpersonalnych, wymagających otwartości na innych ludzi, bez obawy przed ośmieszeniem czy odrzuceniem.

Zaufanie posiada dwa aspekty: bycie osobą godną zaufania oraz ufanie innym ludźmi.

Kompetencja społeczna w rozwoju człowieka oznacza pożądaną efekt końcowy. W literaturze pedagogicznej, a także psychologicznej, kompetencje społeczne sprowadza się często do umiejętności współdziałania w relacjach interpersonalnych i grupowych. H. Sowińska (2011, s. 273) oraz H. Sęk (1985) podkreślają szczególne znaczenie tych kompetencji społecznych, które wyznaczają poziom skuteczności w relacjach międzyludzkich. Są to: zdolność do współpracy podczas interakcji, trafność spostrzegania i rozumienia sytuacji społecznych, dążenie do rozwiązywania problemów interpersonalnych oraz sama umiejętność ich rozwiązywania, zdolność podtrzymywania kontaktu, komunikacji i negocjacji. Kompetencja społeczna bywa też określana jako zdolność do zawierania przyjaźni, a często stosowanym kryterium jej oceny jest popularność jednostki w grupie (Sęk, 1985, s. 91-92).

Takie wieloaspektowe ujęcie kompetencji społecznych ukazuje zależność między rozwojem różnych funkcji i procesów psychicznych oraz między ich rozwojem a

funkcjonowaniem jednostki w relacjach interpersonalnych i grupowych. Kompetencje społeczne rozwijają się w określonym kontekście socjokulturowym (Karwowska-Struczyk, 2009, s. 378). Kompetencje osiągnęte przez wyuczenie warunkują efektywne zachowanie się (Czerepaniak-Walczak, 1994), a ich nabywanie odbywa się w konkretnym układzie socjalizacyjnym (Dudzikowa, 2006, s. 48). Zatem kompetencje mogą być analizowane w kontekście celu działania edukacyjnego albo przyczyny pewnych zjawisk. P. Smółka (2008) uważa, że zdolność i chęć jednostki do rozwijania kompetencji zależą od ich predyspozycji, specyficznych zdolności i cech osobowości. Te cechy warunkują możliwości doskonalenia kompetencji, wpływając na tempo ich rozwoju oraz sprawność ich stosowania w praktyce.

Jako utrwalone doświadczenie społeczne stabilizują rozwój społeczny w dalszych fazach życia człowieka, indywidualizują go i zapewniają autonomię wobec wpływów zewnętrznych. Umożliwiają jednostce wszechstronne uczestnictwo w różnych dziedzinach życia społecznego, rozwiązywanie problemów (Czerepaniak-Walczak, 1994) oraz radzenie sobie z konfliktem rodzącym się pomiędzy chęcią współpracy a realizacją własnych celów (Smółka, 2008) bez utraty własnej autonomii (Kowalik, 2008, s. 79). Ponadto kompetencja społeczna jest utożsamiana z dojrzałością społeczną, zręcznością w sytuacjach społecznych i adekwatnością zachowania społecznego. Wyraźnie widać, że kompetencja społeczna to termin zbiorczy, który obejmuje bardzo wiele różnych zachowań (Schaffer, 2010). Autor zwraca szczególną uwagę na dwa odrębne podejścia dotyczące definiowania kompetencji społecznych, jakie są stosowane w badaniach.

Pierwszy – który prezentuje J. Hubbard (1994) – ujmuje kompetencje społeczne w kategoriach umiejętności społecznych, w skład których wchodzi: skłonność do współpracy, umiejętności komunikacyjne, gotowość do niesienia pomocy innym oraz empatia. W podejściu drugim – prezentowanym przez J. Coie (1982) – zostały podkreślone skutki społeczne posiadania kompetencji, wymieniając wśród nich między innymi popularność. W niniejszej pracy oparłam się na obu prezentowanych przez H.R. Schaffera koncepcjach społecznych.

Dokonując zestawienia definicji kompetencji społecznych, H.R. Schaffer (tamże, 2010) zwraca uwagę na trudności przekładania ich na wskaźniki, które można wykorzystać podczas badań. Wymienia cztery sposoby operacjonalizacji zmiennej „Kompetencje społeczne”:

- 1) traktowanie ich jako umiejętności społecznych;
- 2) pomiar relacji;
- 3) pomiar statusu socjometrycznego;



4) pomiar funkcjonalnych następstw posiadania lub braku kompetencji społecznych.

Z kolei L. Rose-Krasnor (2006, s.126) rozróżniła cztery sposoby operacyjnego definiowania kompetencji społecznej – odnosząc się do umiejętności społecznych, statusu socjometrycznego, relacji i funkcjonalnych następstw. Autorzy zgodnie podkreślają, że znaczenie skuteczności w interakcjach jest najważniejszym wykładnikiem kompetencji społecznych. Zdaniem U. Jakubowskiej (1996) osoba kompetentna społecznie powinna potrafić zastosować posiadane dyspozycje w konkretnych działaniach. Samo przyswojenie wzorców zachowań jest niewystarczające, bowiem ważne jest dostosowanie ich do konkretnego kontekstu sytuacyjnego. Inni autorzy owe wzorce zachowań, świadczące o posiadaniu kompetencji społecznych, definiują jako umiejętności społeczne, uważając je za behawioralną stronę kompetencji społecznej, na którą składają się również takie elementy jak: wiedza, zrozumienie, brak lęku (Argyle, 2002; Smółka, 2008).

Analizując literaturę przedmiotu, trudno odróżnić umiejętności społeczne od kompetencji społecznych. Te drugie zazwyczaj definiowane są jako dyspozycje psychologiczne odpowiedzialne za duży zakres zróżnicowanych działań społecznych, możliwych do wykonania przez jednostkę. Umiejętności społeczne to dyspozycje przyporządkowane jej konkretnemu działaniu. Kompetencje społeczne uważane są za pojęcie nadrzędne i szersze niż umiejętności społeczne. Odnoszą się bowiem do poznawczych i emocjonalnych umiejętności oraz zachowań społecznych, tym samym przystosowując jednostkę do środowiska społecznego. Umiejętności społeczne definiują opis konkretnych zachowań obserwowanych i interpretowanych umiejętności wykorzystania posiadanej wiedzy i zdolności adekwatnie do określonej sytuacji społecznej (Rogaska, 2009).

Za poziom kompetencji społecznych jednostki mogą odpowiadać takie czynniki jak: predyspozycje, posiadane odruchy, sposób poradzenia sobie z okresami krytycznymi, temperament, dotychczasowy trening społeczny (Wojnarska, 2011, s. 43).

Natomiast D. Goleman (2005, s. 417) zakłada, że kompetencje społeczne wynikają z inteligencji emocjonalnej. Wśród jej składowych wyszczególnił: samoświadomość (głównie w zakresie własnych uczuć), odróżnianie myśli od uczuć, dostrzeganie konsekwencji podejmowanych działań, kontrolę emocji, naukę radzenia sobie z trudnymi emocjami, poczucie odpowiedzialności oraz empatię.

Poziom kompetencji społecznych wskazuje zatem, na ile jednostka opanowała umiejętności umożliwiające jej skutecznie radzenie sobie w różnych kontekstach sytuacyjnych życia społecznego. Poziom kompetencji zależy od rodzaju, intensywności i

efektywności treningu społecznego, którym jednostka podlega w ciągu swojego życia oraz jej inteligencji społecznej, dzięki której może prawidłowo analizować sytuacje społeczne i skutecznie działać w stosunku do innych osób (Piotrowska, 1993, 1997).

Kompetencje społeczne nie mają struktury hierarchicznej, lecz składają się z wielu różnych powiązanych ze sobą umiejętności elementarnych, które tylko razem umożliwiają radzenie sobie jednostki z daną sytuacją społeczną (Matczak, 2007; Chrost, 2012).

Struktura kompetencji społecznych jest wyjaśniana za pośrednictwem różnych modeli (Bartkowicz, 2013, s. 66-67). Trzy poziomowy model kompetencji społecznych – *Tri-Component Model* T.A. Cavella tworzą społeczne przystosowanie (osiąganie celów rozwojowych), społeczne osiągnięcia (adekwatne reakcje na zadania społeczne) i umiejętności społeczne (reakcja stosownie do wieku i sytuacji). Jest on krytykowany za trudności z przestrzeganiem teoretycznych założeń modelu oraz diagnozowaniem poszczególnych poziomów. S.H. Spence jako odpowiedź na te problemy proponuje czteropozomowy model praktyczny. Jego składowymi są długoterminowe efekty społeczne, rezultaty krótkoterminowe, diagnoza intensywności i przebiegu jawnych zachowań społecznych oraz badanie społeczno-kognitywnych procesów. Przykładem interakcyjnego spojrzenia na kompetencje społeczne jest pryzmowy model kompetencji społecznych – *The Prism Model* (Rose-Krasnor, za: Bartkowicz, 2013, s. 67). Analizując poziomy bryły od wierzchołka, tworzą ją: teoretyczny poziom (definicje i założenia odnośnie do efektywności), poziom wskaźników kompetencji społecznych (relacje perspektywy „Ja” i perspektywy „Inni”) oraz poziom umiejętności społecznych (podstaw, zachowania i motywacyjna).

Ostatnim modelem kompetencji społecznych, który wydaje się najbardziej popularny, jest Model ASC (*Affective Social Competence*), którego twórcami są: A.G. Halberstadt, S.A. Denham i J.C. Dunsmore (za: Bartkowicz, 2013, s. 68-69). W tym modelu afektywne kompetencje społeczne tworzą trzy podstawowe komponenty: wysyłanie informacji afektywnych, przyjmowanie informacji afektywnych oraz doświadczanie afektu. Każdy z nich obejmuje cztery zdolności ważne dla skutecznych interakcji społecznych: świadomość (nadawania i otrzymania informacji oraz doświadczania afektu), zdolność identyfikowania (zarówno informacji, jak i własnych uczuć), rozumienie społecznego kontekstu (dostosowanie do niego informacji, uwzględniających rozumienie znaczeń afektywnych i własnych emocjonalnych doświadczeń) oraz zarządzanie i regulacja (zarządzanie wysyłaniem i przyjmowaniem informacji, a także doświadczaniem afektu). Osoba afektywnie kompetentna społecznie będzie posiadała zintegrowane wszystkie komponenty.

Jeśli zabraknie któregoś z nich, np. doświadczania emocji, jej przekaz zamiast jasnego może zostać uznany za manipulacyjny.

G. Sztumski i J. Smogorzewska uznali definicję kompetencji społecznych przedstawioną przez K. Bost i współpracowników za najbardziej kompletną, w której określono je jako umiejętność „elastycznego wykorzystywania zasobów behawioralnych, emocjonalnych i poznawczych do realizacji celów społecznych, przy jednoczesnym minimalnym ograniczeniu realizacji celów rówieśników i bez wkraczania w trajektorie rozwojowe, które utrudniają dziecku realizację jego przyszłych, często nie znanych mu jeszcze celów” (za: Smogorzewska i Sztumski, 2015, s. 11). Według autorów wartość takiego rozumienia kompetencji społecznych polega na próbie harmonizowania interesów podmiotu i jego otoczenia społecznego poprzez:

- 1) zwrócenie uwagi na rolę zdolności emocjonalno-motywacyjnych i poznawczych, gdyż działanie społecznie kompetentne nie jest możliwe bez zrozumienia sytuacji społecznej i motywacji do adekwatnego zachowania się w niej;
- 2) sprawdzenie wymiaru behawioralnego do zachowań odpowiednich do społecznego kontekstu aktywności podmiotu i zwiększających szansę na osiągnięcie pożądaných rezultatów;
- 3) podjęcie próby dookreślenia społecznego kontekstu działania przez wskazanie zależności między celem indywidualnym a celami społecznymi (Smogorzewska i Sztumski, 2015, s. 11-12);
- 4) podkreślenie użyteczności kompetencji społecznych dla dalszego rozwoju (Deptuła, Misiuk, 2016, s. 18).

Takie rozumienie pojęcia „kompetencje społeczne” jest mi najbardziej bliskie. W kontekście realizacji programu kynoterapii z udziałem psa konieczne jest bowiem równoważenie możliwości realizacji własnych celów dziecka i respektowanie dobrostanu psa jako partnera społecznego.

## ROZDZIAŁ III. KYNOTERAPIA W TEORII I RZECZYWISTOŚCI EDUKACYJNEJ

Pomysł, aby zwierzę brało udział w procesie wspomaganego leczenia czy rekonwalescencji ludzi, pojawiał się – by następnie zostać zapomnianym na długi czas – wiele razy w historii ludzkości (np. Hipokrates, Ghell, Tuke, Bethel, Pawling). Próby te podejmowane były intuicyjnie na podstawie naturalnych potrzeb człowieka oraz obserwacji wpływu zwierząt na poprawę jakości życia i funkcjonowania ludzi. Efekty intuicyjnego działania zależą od wiedzy i doświadczenia osoby prowadzącej – nie są więc mierzalne i powtarzalne, co utrudnia ich stosowanie i rozpowszechnianie. Szukając odpowiedzi na pytanie, czy oraz w jaki sposób człowiek i zwierzę oddziałują na siebie (wchodzą w relacje), rozpoczęto intensywne badania, oparte w głównej mierze na obserwacji, które przyczyniły się do intensywnego rozwoju terapii z udziałem zwierząt – animaloterapii. W 1903 roku, po raz pierwszy W. Flower Brucke opublikował zbiór 1200 wypracowań na temat psów, napisanych przez dzieci. Analiza tych prac pozwoliła na wysunięcie rewolucyjnej na owe czasy hipotezy, że zwierzę może odgrywać szczególną rolę dla samotnego i cierpiącego dziecka (Dudka-Włodarczyk, 2006, s. 7). Zwierzęta (psy) dają ludziom poczucie bezpieczeństwa, bezinteresownej miłości, stają się dobrym kompanem, udzielają wsparcia społecznego. Głaskanie ciepłego i wrażliwego stworzenia przez zestresowaną osobę działa na nią rozluźniająco.

### 3.1. Animaloterapia a kynoterapia

Interakcja między człowiekiem a zwierzęciem definiuje pojęcie „*Human – Animal Bond*” (HAB) wprowadzone w latach 80. XX wieku przez O. Cusacka jako „fizyczny, emocjonalny, intelektualny i filozoficzny związek między osobą a zwierzęciem” (Lai, 1998, s. 3). Na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat HAB stał się centralnym elementem edukacji i terapii z udziałem zwierząt, wzmacniając oddziaływanie terapeutyczne i motywacyjne zwierzęcia z człowiekiem. W ostatnich kilkudziesięciu latach HAB został poddany szczegółowym obserwacjom i badaniom naukowym (Dudka-Włodarczyk, 2006, s. 87). W celu określenia i sprecyzowania kierunków badań oraz studiów empirycznych z zakresu relacji zachodzących pomiędzy człowiekiem a zwierzętami powstała nowa dyscyplina naukowa – antrozoologia (gr. *antropos* – ludzki, *zoon* – zwierzę, *logos* – słowo, myśl, rozumowanie). Jest to interdyscyplinarna dziedzina z pogranicza antropologii, psychologii, weterynarii, biologii, medycyny, socjologii, która między innymi skupia się na

poszukiwaniu pozytywnych rezultatów interakcji człowieka ze zwierzętami (w szczególności z psami) w zakresie:

- 1) wykorzystania zwierząt w edukacji i terapii;
- 2) związku między posiadaniem zwierząt a ich zdrowiem fizycznym i psychicznym;
- 3) oddziaływań psów pracujących (terapeutycznych) na funkcjonowanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- 4) podniesieniu jakości życia osób niepełnosprawnych z wykorzystaniem psów asystujących, serwisowych (sygnalizujących atak epilepsji, spadek cukru), psów przewodników osób niewidomych;
- 5) wpływu psów na proces resocjalizacji osób będących w konflikcie z prawem, związek z przemocą domową i okrucieństwem wobec zwierząt;
- 6) wpływu psów na odporność immunologiczną dzieci, alergii, chorób odzwierzęcych;
- 7) związku między posiadaniem psa a fizyczną aktywnością ludzi, redukcji chorób serca, chorób psychicznych;
- 8) roli zwierząt jako społecznych katalizatorów (<http://www.isaz.net>, dostęp: 18.05.2021).

Animaloterapia jest metodą pracy z udziałem zwierząt, która opiera się na założeniu, iż kontakt z nimi ma pozytywny wpływ na rozwój człowieka. Przyczynia się do poprawy jego stanu fizycznego i psychicznego. Uważa się, że jest jedną z najbardziej naturalnych metod wspomagania leczenia, rehabilitacji i edukacji, której główną zaletą jest czynnik silnie motywujący do działania – kontakt ze zwierzęciem (Franczyk, Krajewska i Skorupa, 2012, s. 15). Animaloterapia pozytywnie wpływa na stymulowanie ogólnego rozwoju dziecka, wyrównuje dysharmonie rozwojowe, usprawnia zaburzone funkcje, kompensuje braki w rozwoju psychicznym i fizycznym, usprawnia zaburzone funkcje, z powodzeniem wykorzystywana jest na zajęciach rewalidacyjnych i terapeutycznych (Korczyński i Popiołek, 2013, 2016, 2017; Popiołek 2012, 2013).

Pierwsza klasyfikacja animaloterapii (zooterapii) – w tej chwili najbardziej popularna – została zaproponowana przez American Pet Partners, w znaczeniu ogólnym oznacza formę włączania zwierząt do rehabilitacji, nauki i opieki – Animal Assisted Intervention, AAI (Kokocińska, 2021, s. 19, za: Kruger i Serpell, 2006). W zależności od stawianych celów AAI przybiera formę: terapii z udziałem zwierząt – AAT (Animal Assisted Therapy), edukacji z udziałem zwierząt AAE (Animal Assisted Education) oraz AAA zajęć z udziałem zwierząt (Animal Assisted Activity).

Złożoność definicyjną animaloterapii dostrzega środowisko terapeutów pracujących ze zwierzętami. Aktualnie toczy się dyskusja, której moderatorem jest Międzynarodowe Stowarzyszenie Organizacji Zajmujących się Interakcjami Ludzi i Zwierząt (The International Association of Human – Animal Interaction Organizations, IAHAIO). Jest to międzynarodowa organizacja zrzeszająca podmioty zajmujące się praktyką, badaniami naukowymi oraz edukacją w zakresie aktywizacji z udziałem zwierząt oraz szkoleniem zwierząt. Organizacja ta ujmuje animaloterapię jako „interwencję” z udziałem zwierząt (AAI) i definiuje ją jako „zorganizowaną interwencję o wyznaczonym celu, w trakcie której świadomie i celowo włącza się zwierzęta do działań w obszarze ochrony zdrowia, edukacji, służby człowiekowi do realizacji celów terapeutycznych ludzi” (IAHAIO White Paper, 2014).

Działalność taka może być prowadzona w kilku obszarach: terapia z udziałem zwierząt (AAT), edukacja z udziałem zwierząt (AAE) oraz aktywność z udziałem zwierząt (AAA). Obszary te zostały dookreślone w następujący sposób:

- 1) Animal Assisted Therapy (AAT) – Terapia z Udziałem Zwierząt: planowana i zorganizowana interwencja terapeutyczna o wyznaczonym celu, prowadzona przez specjalistę z zakresu zdrowia, edukacji lub opieki społecznej. Postęp terapii jest zmierzony i opisywany w specjalistycznej dokumentacji. AAT jest prowadzona i/lub kierowana przez specjalistów posiadających odpowiednie wykształcenie (z ważnymi licencjami/pozwoleniami, tytułami zawodowymi, stopniami naukowymi lub ich ekwiwalentami) oraz posiadających praktyczne doświadczenie w tym zakresie. Działania AAT skupiają się na poprawie fizycznego, poznawczego, behawioralnego i/lub społeczno-emocjonalnego funkcjonowania osoby podlegającej terapii” (IAHAIO White Paper, 2014, polska wersja językowa);
- 2) Animal Assisted Education (lub Animal Assisted Pedagogy) (AAE) – Edukacja/ /Pedagogika z Udziałem Zwierząt: zaplanowana, zorganizowana interwencja o wyznaczonym celu, kierowana i/lub wdrażana przez specjalistę z zakresu edukacji lub o pokrewnej specjalności. AAE jest prowadzona przez wykwalifikowanego (ze stopniem) nauczyciela ogólnego lub pedagoga specjalnego. Nauczyciele prowadzący AAE muszą posiadać wiedzę o zwierzętach uczestniczących w zajęciach. Przykładem AAE prowadzonej przez nauczyciela z ogólnym wykształceniem pedagogicznym może być spotkanie edukacyjne promujące odpowiedzialną opiekę nad zwierzętami domowymi organizowane przez pedagoga; różnego rodzaju prelekcje i pogadanki promujące odpowiedzialne posiadanie zwierząt. Jedynie w

przypadku, gdy AAE jest przeprowadzana przez pedagoga specjalnego, można mówić o terapii i o nastawieniu na osiągnięcie celu. W tym przypadku przedmiotem działalności są cele edukacyjne, umiejętności społeczne i funkcjonowanie poznawcze ludzi. Postępy uczestników są mierzone i dokumentowane. Przykładem AAE prowadzonej przez pedagoga specjalnego jest program nauki czytania z udziałem psa;

- 3) Animal Assisted Activity (AAA) – Aktywności z Udziałem Zwierząt: zaplanowane, mają sprecyzowany cel, nieformalne interakcje i spotkania przeprowadzone przez zespół człowiek – zwierzę w celach motywacyjnych, edukacyjnych i rekreacyjnych. Zespoły człowiek – zwierzę, aby zostać zakwalifikowane do prowadzenia AAA, muszą wcześniej przejść szkolenie na poziomie co najmniej podstawowym, zakończone formalną oceną umiejętności. Zespoły takie mogą również współpracować bezpośrednio z opieką zdrowotną, pedagogiem i/lub ośrodkiem opieki, realizując konkretne, możliwe do udokumentowania cele. W tym ostatnim przypadku stają się częścią AAT lub AAE, prowadzonej przez specjalistę w ramach jego działalności zawodowej. Przykładem AAA jest angażowanie zwierząt do pomocy w trakcie sytuacji kryzysowych, tj. klęski żywiołowej, wypadku itp. W takiej sytuacji AAA polega na zapewnieniu komfortu i wsparcia osobom, które przeżyły klęski żywiołowe lub inne sytuacje kryzysowe. Innym przykładem AAA są zajęcia aktywizujące dla pensjonariuszy domów opieki prowadzone wraz ze zwierzętami towarzyszącymi.

Charakterystykę poszczególnych form pracy ze zwierzętami w zakresie AAI przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Formy kontaktu z udziałem zwierząt

Nazwa	Charakter zajęć	Osoba prowadząca	Dokumentacja zajęć
Animal Assisted Activity (AAA) – zabawy z udziałem zwierząt tzw. „dogoaktywności”, w przypadku zajęć z psem	Cechuje ją spontaniczność i brak konkretnych celów. Zajęcia często odbywają się w grupie, głównym założeniem jest wspólna, pozytywna interakcja	Osoba potrafiąca animować pracę grupy; nie musi mieć żadnego konkretnego wykształcenia	Zajęcia najczęściej nie są dokumentowane
Animal Assisted Therapy (AAT) – terapia z udziałem zwierząt tzw. „dogoterapia”, w przypadku zajęć z psem	Zajęcia terapeutyczne bądź rehabilitacyjne. Mają konkretny cel, pokrywający lub uzupełniający aktualną rehabilitację/terapię	Osoba prowadząca musi posiadać konkretne wykształcenie kierunkowe, np.: pedagogiczne, psychologiczne, fizjoterapeutyczne	Zajęcia są na bieżąco dokumentowane i ewaluowane
Animal Assisted Education (AAE) – edukacja z udziałem zwierząt	Wspomaganie procesu edukacyjnego dzieci, wykazujących szczególne potrzeby w tym zakresie. Konkretny cel i plan muszą pokrywać się z aktualnie realizowanym celem edukacyjnym. Przykład: edukacja kynologiczna	Osoba prowadząca musi posiadać konkretne wykształcenie z zakresu prowadzenia procesu edukacyjnego	Zajęcia są na bieżąco dokumentowane i ewaluowane

Źródło: J. Nawrocka-Rohnka (2015), s. 23-35.

Psy spełniają warunki stawiane animaloterapii, dlatego też wyodrębniono kynoterapię (dogoterapię). Zdolność emocjonalnego rezonowania człowieka i psa oraz ewolucyjne przywiązanie obu gatunków stały się podstawową koncepcji psa jako „terapeuty”. Za udziałem psów w edukacji i terapii przemawia ich zdolność do kontaktu z człowiekiem i komunikowania się z ludźmi, wykazywanie przez nie różnorodnych reakcji uczuciowych analogicznych do uczuć ludzkich, umiejętność adaptacji oraz łatwość i szybkość uczenia się.

E. Oeser (2009, s. 49) zwrócił uwagę na inteligencję społeczną psów, która jego zdaniem przypomina inteligencję społeczną człowieka i polega na podobieństwie świadomości, myślenia oraz odczuwania psów i ludzi. Inteligencja ta nie wynika z naturalnego pokrewieństwa genetycznego uwarunkowanego ewolucyjnie, ale z



dostosowania psiej świadomości i inteligencji do człowieka jako „społecznego partnera i towarzysza”.

A. Rozetti-Szymańska i współpracownicy (2010, s. 207) podają, że „dogoterapia, inaczej kynoterapia (grec. *kyon* – pies, *therapeia* – leczenie, opieka) czy też *canisoterapia* (łac. *Canis lupus familiaris* – pies domowy) jest formą terapii kontaktowej z udziałem odpowiednio wybranych i przygotowanych psów”.

Związek Zooterapeutów i Przewodników Zwierząt Pracujących przyjął, że dogoterapia/kynoterapia jest terapią wspomagającą inne terapie. Wśród terapii, które mogą być wspomagane poprzez udział psa, wymieniają: socjoterapię, oligofrenoterapię, resocjalizację, psychoterapię, terapię pedagogiczną, wspomaganie sensomotoryczne, fizjoterapię oraz inne terapie, w szczególności terapie dzieci, młodzieży i osób starszych, które służą osiągnięciu progresu w rozwoju oraz redukcji ograniczeń w funkcjonowaniu somatycznym, psychicznym i społecznym (PZZiPZP, <<http://www.zooterapia.org.pl/zooterapia/dogoterapiakynoterapia-definicje-zasady/>, dostęp: 01.04.2016).

M. Pogorzelszyk i E. Gajewska (2014, s. 43-47) dogoterapię wymieniają wśród metod niekonwencjonalnych. Definiują ją jako „naturalną terapię z udziałem wyselekcjonowanych psów, mającą wpływ na poprawę zdrowia i samopoczucia. Przede wszystkim jest elementem wspomagającym rehabilitację, nie może stanowić głównej metody terapeutycznej. Wzmacnia efekty leczenia, a pies obecny podczas zajęć jest wspaniałym motywatorem dla dziecka. Kontakt ze zwierzęciem wpływa na sferę fizyczną, psychiczną, emocjonalną, poznawczą oraz społeczną dziecka”.

J. Filozof (2004) uważa, że główne działanie dogoterapii, jako terapii kontaktowej, polega na fizycznym kontakcie i nawiązaniu psychicznej więzi ze zwierzęciem. Proces ten przyspiesza i ułatwia leczenie oraz przejście choroby.

J. Nawrocka-Rohnka (2010, s. 304-310) podaje, że „dogoterapia jest metodą wspomaganą rehabilitacji i terapii osób z niepełnosprawnościami, w trakcie której wykorzystywane są specjalnie wyselekcjonowane i wyszkolone psy, a nad przebiegiem terapii czuwa zespół specjalistów”.

Polskie Towarzystwo Kynoterapeutyczne (PTK) definiuje kynoterapię (dogoterapię) jako „metodę wzmacniającą efektywność rozwoju osobowości, edukacji i rehabilitacji, w której motywatorem jest odpowiednio wyselekcjonowany i wyszkolony pies” (Wojciechowska, 2010). W dokumencie PTK pt. „Standardy kynoterapii” zdefiniowano trzy

formy kynoterapii (dogoterapii): Spotkanie z Psem (SP), Edukacja z Psem (EP), Terapia z Psem (TP):

- 1) Spotkanie z Psem (SP) – to zajęcia z psem, które zmierzają do budowy pozytywnego kontaktu uczestników z psem. Najczęściej jest to ukierunkowana, spontaniczna i radosna zabawa, która służy przyzwyczajeniu do kontaktu z psem. Uczestnicy głaszczą psa, wydają mu polecenia. Zajęcia mają na celu dostarczyć pozytywnych wrażeń emocjonalnych, satysfakcji z kontaktu ze zwierzęciem, przełamują potencjalny lęk, stymulują zmysły oraz pobudzają do działania (PTK, 2013, <<http://www.kynoterapia.eu/standardy.html>>, dostęp: 01.04.2017);
- 2) Edukacja z Psem (EP) – zajęcia służą usprawnianiu sfery intelektualnej i poznawczej. Najczęściej odbywają się w placówkach szkolnych i przedszkolnych. Pies uczestniczący w zajęciach stanowi motywator do nauki. Poprzez stworzenie przyjaznej atmosfery sprzyja przyswajaniu wiedzy. Ten rodzaj zajęć pomaga dzieciom lepiej przyswajać wiedzę i poprawić koncentrację uwagi. Pracą zespołu kynoterapeutycznego kieruje pedagog, gdyż zajęcia te realizują program nauczania (PTK, 2013, <<http://www.kynoterapia.eu/standardy.html>>, dostęp: 01.04.2016);
- 3) Terapia z Psem (TP) – opiera się na zestawie ćwiczeń, które są ukierunkowane na osiągnięcie konkretnego celu z zakresu całościowej rehabilitacji. W porozumieniu ze specjalistą, np. lekarzem, rehabilitantem czy psychologiem, zostaje ułożona metodyka pracy terapeutycznej. Ten rodzaj zajęć z psem wyróżnia się indywidualnym podejściem do możliwości i potrzeb każdego uczestnika (PTK, 2013, <<http://www.kynoterapia.eu/standardy.html>>, dostęp: 01.04.2016).

Podstawowe cele kynoterapii (dogoterapii) realizowane podczas zajęć, o których mówi literatura, to przede wszystkim kształtowanie i rozwój następujących sfer funkcjonowania człowieka:

- 1) sfery fizycznej – w zakresie:
  - poprawy motoryki i koordynacji ruchowej,
  - usprawnienia umiejętności poruszania się,
  - usprawnienia zdolności utrzymania równowagi;
- 2) sfery psychicznej – poprzez:
  - usprawnienie komunikacji werbalnej i niewerbalnej,
  - usprawnienie umiejętności koncentracji uwagi (słuchania i koncentrowania się na wykonywanym zadaniu),

- podwyższenie samooceny,
  - redukcję lęku,
  - zmniejszenie napięcia i stresu,
  - zwiększenie poczucia własnej wartości,
  - ułatwienie interakcji z innymi,
  - rozwijanie empatii,
  - otwarcie na świat,
  - wzrost opiekuńczości,
  - wzrost zaufania;
- 3) sfery motywacyjnej:
- zwiększenie chęci uczestnictwa w życiu grupy,
  - poprawa kontaktu z innymi członkami grupy,
  - zwiększenie ochoty do ćwiczeń;
- 4) sfery edukacyjnej:
- zwiększenie zasobu słownictwa,
  - ćwiczenie pamięci krótko- i długoterminowej,
  - kształtowanie pojęć takich jak: kolor, wielkość, kształt itp. (Otto, 2005).

B. Pawlik-Popielańska (2005, s. 6-9) precyzuje główne cele terapeutyczne kynoterapii:

- 1) rozwijanie umiejętności społecznych,
- 2) stymulowanie rozwoju umysłowego,
- 3) poprawa funkcjonowania emocjonalnego,
- 4) poprawa rozwoju zdolności werbalnych,
- 5) nawiązywanie naturalnej więzi ze światem,
- 6) zwiększenie motywacji do wykonywania ćwiczeń rehabilitacyjnych,
- 7) zwiększanie możliwości lokomocyjnych,
- 8) obniżenie napięcia mięśniowego,
- 9) eliminowanie lęków, w tym lęku przed psem,
- 10) stymulowanie rozwoju sprawności motorycznej,
- 11) integrowanie środowiska – rodziny, grupy, w której przebywają uczestnicy zajęć.

Z kolei N. Bekasiewicz (2008, s. 60-61) zwraca uwagę na korzyści, jakie mogą przynieść zajęcia prowadzone z udziałem psa. Są to:

- 1) otwarcie na świat,
- 2) rozwijanie empatii,
- 3) wzrost akceptacji,

- 4) wzrost zaufania,
- 5) pobudzenie umysłowe,
- 6) kontakt fizyczny,
- 7) socjalizacja,
- 8) wzrost opiekuńczości,
- 9) korzyści fizjologiczne,
- 10) korzyści edukacyjno-wychowawcze,
- 11) dostarczanie rozrywki.

W odniesieniu do dogoterapii możemy wymienić jej pozytywne oddziaływanie w zakresie następujących problemów:

- 1) zaburzenie rozwoju,
- 2) umysłowe upośledzenie,
- 3) trwałe ślady natury psychicznej i fizycznej po przebytych chorobach lub urazach,
- 4) uszkodzenie słuchu,
- 5) wady narządu wzroku,
- 6) niedostosowanie społeczne,
- 7) samotność, wyalienowanie,
- 8) zaburzenie układu emocjonalno-uczuciowego,
- 9) niski poziom sprawności ruchowej,
- 10) niskie poczucie własnej wartości,
- 11) brak motywacji,
- 12) mały zasób słownictwa,
- 13) wstyd,
- 14) niski stopień koncentracji uwagi (Paszkiwicz, 2017).

Należy podkreślić, że podstawowym warunkiem pracy zwierząt na rzecz ludzi jest pozytywny ich wizerunek w reprezentacji poznawczej u ludzi. Ten wizerunek powinien być uzyskany za pomocą działań pedagogicznych, a więc w procesie nauczania i wychowania. Wychowanie do pozytywnego obrazu psa związane jest z uzyskaniem odpowiedniej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych dotyczących zwierząt domowych (Sipowicz, 2016, s. 81, za: Mietzel, 2003; Śliwerski, 2005; Łobocki, 2010).

Jak zauważa U. Morszczyńska (2009) pedagogika jest nauką, w której normy mają charakter powinnościowy. Kształtowanie pozytywnego wizerunku psa jako towarzysza człowieka jest istotnym elementem wychowania. Młodego człowieka należy uwrażliwić na cierpienie i niedolę zwierząt, zapoznać go z ich prawami. Pomimo że społeczny obraz psa

nie jest identyczny na całym świecie, to jest ważnym elementem życia społecznego naszego gatunku, dlatego zdaniem autorów wiedza o zwierzętach jest integralną częścią wiedzy ogólnej człowieka nabytej w toku edukacji przedszkolnej, szkolnej oraz szkoły średniej (Sipowicz, 2016, s. 82, za: Kubielski, 2000; Śliwerski, 2005; Łobocki, 2010).

K. Sipowicz i współpracownicy (2016, s. 74) podkreślają pedagogiczne aspekty relacji między człowiekiem i psem. Proponują wprowadzenie terminu „kynopedagogika” jako subdyscypliny pedagogiki ogólnej (teorii wychowania, pedagogiki rodziny, ekopedagogiki, pedagogiki wieku dziecięcego, dydaktyki) oraz pedagogiki specjalnej (terapia pedagogiczna, oligofrenopedagogika, tyflopädagogika, chorych somatycznie, chorych z zaburzeniami psychicznymi, spektrum autyzmu, geragogiki).

### **3.2. Biologiczne uwarunkowania kontaktu dziecko – pies**

Doniesienia naukowe dotyczące wpływu kontaktu z psem na wybrane układy organizmu człowieka oparte są na metaanalizach, a więc wyższym poziomie wiarygodności danych.

Liczne z nich wykazały pozytywny efekt interakcji oraz normalizację poziomu hormonów we krwi, obniżenie ciśnienia i tętna, obniżenie poziomu cholesterolu i trójglicerydów, a także lepszy sen.

Wartość poziomu stężenia hormonów we krwi jest związana ze stanem emocjonalnym człowieka. Prowadzone badania wykazały, że kontakt z psem może wpływać na sekrecję oksytocyny i kortyzolu (Odendaal, 2000). Oksytocyna odpowiada za postęp akcji porodowej (skurcze macicy) i laktację oraz niektóre aspekty ludzkiego zachowania, szczególnie za relacje społeczne i tworzenie silnej więzi z innymi osobami (Miller i in., 2009). Natomiast kortyzol jest hormonem związanym z reakcją organizmu na stres. Gwałtowny wzrost tego hormonu we krwi jest fizjologiczną reakcją organizmu na nagły bodziec stresogenny. Jednak utrzymujący się wysoki poziom kortyzolu może stać się przyczyną powstania wielu zaburzeń metabolicznych, emocjonalnych i psychicznych. Jeśli oksytocyna jest tym hormonem, który wpływa na siłę budowania więzi międzyludzkich (odgrywa też szczególną rolę w czasie ciąży, porodu i wczesnych etapów macierzyństwa), to w istocie obecność psa może dzieciom ułatwić społeczne funkcjonowanie – nie tylko ułatwiając przywiązanie się do swojego psa, ale też do innych ludzi.

Badania L. Handlin (2011) wykazały, że właściciele psów uzyskują wyższy poziom oksytocyny w stosunku do grupy kontrolnej, która nie miała kontaktu z psem. Przytaczane

przez J. Nawrocką-Rohnkę (2015) badania prowadzone przez N. Miho i współpracowników nad poziomem wydzielanej oksytocyny wykazały, że osoby, które mają lepszą relację z psem mają wyższy poziom oksytocyny niż osoby, które miały te relacje słabsze. Wyniki pokazały również, że wspólna zabawa powodowała uzyskanie wyższych wartości oksytocyny niż bezkontaktowe przebywanie z psem w jednym pomieszczeniu. Inicjowany kontakt przez psa wywołuje u człowieka reakcje związane z przywiązaniem i poprawą samopoczucia (Miho i in., 2009). Liczne badania potwierdzają fakt, że kontakt z psem powoduje obniżenie stężenia kortyzolu u osób doświadczających przewlekłego stresu, u których wysoki poziom tego hormonu utrzymywał się przez dłuższy czas. Pozytywnie na poziom wyżej opisanych hormonów wpływa przede wszystkim bezpośredni kontakt z czworonogiem: głaskanie, przytulanie czy radość na widok ukochanego psa. To z kolei daje poczucie szczęścia, bezpieczeństwa i przywiązania. Zmniejsza również poziom stresu (Barker i in., 2005).

K. Allen, J. Blascovich i W.B. Mendes (2002) dowiedli, iż właściciele psów mają niższe ciśnienie tętnicze oraz niższy puls w stosunku do osób nieposiadających psów. Z kolei Beetz i współpracownicy podają, że kontakt ze zwierzęciem obniża ciśnienie i tętno, a także zmniejsza wzrost tych parametrów na czynniki stresogenne. Reakcja jest silniejsza, jeśli bardziej związani jesteśmy z naszym psem (Beetz i in., 2012). Inne badania prowadzone przez K. Cole'a dowiodły, że osoby po zawale, które miały zajęcia z psem: wizyta wolontariusza i czworonoga w pokoju pacjenta – uzyskały lepsze efekty dotyczące spadku ciśnienia skurczowego, pracy układu wieńcowego, spadku poziomu epinefryny i norepinefryny niż grupa kontrola, która została objęta standardową procedurą leczenia. Dodatkowo osoby przebywające z psami deklarowały najniższy poziom niepokoju (Cole i in., 2007, s. 575-585). Dobra kondycja psychiczna oraz prawidłowe funkcjonowanie układu nerwowego, krwionośnego i oddechowego wpływają na odpoczynek i regenerację organizmu podczas snu. M. Müllersdorf i współpracownicy (2010, s. 53-63) wykazują, że obecność psa w domu może przyczynić się do poprawy przyzwyczajzeń związanych ze snem. Właściciele psów na ogół zgłaszają znacznie mniej problemów związanych ze snem i rzadziej cierpią na bezsenność niż osoby, które psa nie posiadają.

Jak wynika z danych, które zostały przedstawił I. Dimitrijević (2009, s. 236-241), interakcje chorych dzieci z psem mogą przyspieszyć rekonwalescencję. Poprzez kontakt ze zwierzęciem są one bardziej zaangażowane w proces terapeutyczny oraz mają większą motywację do podejmowania zadań. Dzieci z MPD (mózgowym porażeniem dziecięcym) z niedowładem kończyn górnych, które miały głaskać psa, karmić go i wykonywać różne

zabiegi pielęgnacyjne słabszą kończyną, były bardziej cierpliwe i zaangażowane, wykazywały się większą precyzją ruchów niż podczas innych zajęć.

Terapeuta/nauczyciel pracujący z udziałem psa w oczach pacjenta/ucznia wydaje się bardziej sympatyczny, pogodniejszy i wart zaufania. Przez identyfikację ze zwierzęciem dziecko może czuć akceptację terapeuty w stosunku do siebie, co daje mu poczucie bezpieczeństwa (Zilcha-Mano, Mikulincer i Shaver, 2011, s. 541-561).

Zajęcia z udziałem psa z powodzeniem stosuje się w pracy z dziećmi mającymi problemy w nauce, tj.: dysleksją, dysgrafią i dyskalkulią. K. Sipowicz (2016) powołuje się na badania przeprowadzone w Pensylwanii w 2010 i 2011 roku w jednej ze szkół podstawowych. W badaniu wzięły udział dzieci z dysleksją, które podczas zabawy w towarzystwie psa, uczyły się pisać i czytać. Jak podają S.M. Handler i współpracownicy (2011, s. 818-856) dzieci w atmosferze przyjaznej zabawy chętniej uczestniczyły w zajęciach i lepiej reagowały na polecenia nauczyciela i pedagoga specjalnego. Znacznie szybciej opanowały litery alfabetu, trafniej identyfikowały literę z głoską oraz lepiej rozumiały sens zdań. Przyjazne towarzystwo czworonoga, sprawiło, że uczniowie samodzielnie układali słowa z puzzli. M. Fields-Babineau (2012) podaje, że w Australii również do szkół wprowadza się psy wizytujące, w towarzystwie których dzieci uczą się czytać. Z kolei F. Martin i J. Farnum (2002, s. 657-670) opisują efekty dogoterapii wykorzystywanej w procesie przyswajania wiedzy dzieci z deficytem uwagi, ADHD i zespołem zaburzeń uwagi, a także dysleksją. Jak podają autorzy dzieci w obecności psa odczuwały mniejszy stres podczas lekcji i zmieniły sposób postrzegania nauczyciela, będącego równocześnie opiekunem psa. Powołując się na zjawisko przeniesienia, autorzy zauważają, że dobra relacja dzieci z psem wpłynęła bezpośrednio na relacje z nauczycielem. Inne badania prowadzone w grupie uczniów w wieku 6–13 lat, z zaburzeniami hiperkinetycznymi i ADD w Kanadzie i RPA, dowodzą, że udział psa podczas zajęć edukacyjnych poprawia koncentrację i nastrój dzieci. Sprawia, że uczniowie bardziej świadomie korzystają ze środowiska społecznego i łatwiej wchodzą w kontakty z rówieśnikami. Są pewniejsze siebie (Jalongo, Astorino i Bomboy, 2004, s. 9-16).

### **3.3. Koncepcje poznawcze i teorie wpływu społecznego**

Niejednokrotnie w literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na brak empirycznie dowiedzionych teoretycznych ram dla wyjaśnienia, dlaczego i w jakim stopniu relacje pomiędzy ludźmi a psami są potencjalnie terapeutyczne (Otto, 2008).

B. Braastad i in. (2006) do wytłumaczenia wpływu zwierząt na procesy poznawcze oraz terapię człowieka powołują się na następujące teorie naukowe: teorię biofilii (*Biophilia Hypothesis*), teorię wsparcia społecznego (*Social Support Theory*), teorię uczenia się (*A Learning Theory*), teorię poznawczą (*Social Cognitive Theory*) oraz teorię przywiązania (*Attachment theory*).

M. O'Haire (2010) powołując się na konkretne profity z obcowania z naturą, powołuje się na dwie teorie – „wsparcia społecznego” oraz „biofilii”. Pierwsza z przytoczonych przez autora zakłada, że zwierzęta zapewniają człowiekowi wsparcie społeczne poprzez swoje towarzystwo, obecność i dostępność, nieoceniający stosunek i bezwarunkową miłość.

Próba wyjaśnienia pozytywnej reakcji dziecka na kontakt ze zwierzętami jest teoria biofilii (*Biophilia Hypothesis*), opracowana przez E.O. Wilsona w 1984 roku. Biofilia jest wrodzoną cechą człowieka i definiowana jest jako naturalna – zaprogramowana genetycznie przez ewolucję – potrzeba bycia człowieka w kontakcie z naturą. W praktyce biofilia oznacza archetypiczną potrzebę każdego człowieka wchodzenia w interakcje z florą, fauną i całym ekosystemami. Ów kontakt jest szczególnie istotny w kształtowaniu sfery psychicznej i społecznej dziecka (Popiołek, 2012). Jak wykazały badania już samo przebywanie człowieka wśród zieleni i kwiatów pobudza go i rozwesela, zwiększa jego stabilność emocjonalną, obniża poziom stresu i powoduje poprawę stosunków interpersonalnych między dziećmi. Kontakt dziecka z naturą kształtuje także jego sferę poznawczą: wpływa na poprawę pamięci, rozwija wyobraźnię i kreatywność (Waliczek, Bradley i Zajicek, 2001), motywuje oraz zwiększa ciekawość i pewność siebie. E.O. Wilson powołując się na teorię biofilii, sugeruje, że terapeutyczny wpływ psa może polegać na wzmocnieniu pozytywnej relacji dziecka z otoczeniem. Kontakt ze zwierzęciem pomaga ponadto dziecku zaspokoić jego naturalną potrzebę odczuwania ciepła, dotyku i przyjemności.

S.R. Kellert (1997) rozwijając teorię biofilii, wyodrębnił dziewięć jej perspektyw:

- 1) perspektywa utylitarystyczna – w której autor na pierwszy plan wysuwa przydatność zwierząt dla życia ludzi (źródło pokarmu i ciepła, siła pociągowa);
- 2) perspektywa naturalistyczna – kontakt ze zwierzęciem i naturą odbierany jest jako mentalne doznanie, dzięki któremu człowiek się relaksuje, co czyni go szczęśliwszym i zdrowszym. Głaskanie i przytulanie się do zwierzęcia jest relaksujące;
- 3) perspektywa ekologiczno-naukowa – oparta jest na wnikliwej obserwacji ekosystemów i panujących w nich zależności. Motywację stanowi tutaj chęć



zdobycia wiedzy oraz zrozumienia praw rządzących w przyrodzie. Obserwacja zależności i zachowania zwierząt w stadzie;

- 4) perspektywa estetyczna – w której człowiek zaspokaja potrzebę odczuwania piękna, wzruszenia, np. wzruszając się na widok „słodkiego” szczenięcia;
- 5) perspektywa symboliczna – w naszej kulturze oraz sposobie myślenia pies jest symbolem wierności i oddania. Znajduje miejsce w wielu legendach, baśniach czy utworach literackich;
- 6) perspektywa humanistyczna – odwołuje się do humanistycznej miłości przyrody, której wyrazem są troska i altruizm;
- 7) perspektywa moralistyczna – niezwykle ważna w kształtowaniu zachowań pomocowych i kooperacyjnych. Kluczowy jest tutaj szacunek do każdej żywej istoty. Ten rodzaj biofilii ma miejsce, gdy pomagamy rannemu zwierzęciu lub przygarniamy bezdomne zwierzę;
- 8) perspektywa dominująca – człowiek stojący na szczycie piramidy pokarmowej, kontroluje i dominuje nad innymi gatunkami;
- 9) perspektywa negatywna – jest atawistyczną reakcją organizmu na zagrożenia ze świata przyrody i wyraża się odczuwaniem lęku, strachu, fobii lub antypatią do określonych zwierząt lub konkretnych sytuacji związanych z nimi.

Każda z tych perspektyw ma określoną wartość ewolucyjną i jest komplementarna do pozostałych (Kellert, 1997).

Zgodnie z teorią uczenia się (*A Learning Theory*) Bryckel (Kruger i Serpell, 2006) dziecko łatwiej przyswaja wiadomości w atmosferze przyjaznej akceptacji. Przyjemna czynność ma większe szanse na wzmocnienie i powtórzenie w przyszłości. Zwierzęta biorące udział w zajęciach edukacyjnych czy terapeutycznych odwracają uwagę od czynności i zabiegów nieprzyjemnych dla dziecka.

Pies jest idealnym towarzyszem przy czytaniu, ponieważ przy nim dzieci rozluźniają się, uwalniają od niepotrzebnego stresu. Następuje przy tym spadek fizjologicznych wskaźników pobudzenia ciśnienia krwi, rytmu serca, poziomu trójglicerydów i cholesterolu.

Utrwalenie w pamięci mocnych wrażeń, spowodowanych przez pewne bodźce zewnętrznego środowiska, na długi czas decyduje o głównych motywach działań człowieka i jego celów (Szwaj, 2009). Obecność psa jest na tyle silnym dystraktorem w przestrzeni dziecięcego świata, która sama w sobie rozbudza naturalną chęć nawiązania kontaktu z czworonogiem, przenosząc zasoby uwagi intensywnej, uwalnia jednocześnie od odczuwania na świadomym poziomie fizycznego dyskomfortu (Braun i in., 2009).

Jak podaje literatura takie emocjonalno-zmysłowe poznanie jest skuteczne i efektywne. To co człowiek przeżywa emocjonalnie, najlepiej utrwała się w jego komórkach nerwowych. Fizjologiczną przesłanką takiego nauczania jest wyższa mobilność elementów neuronowych układu nerwowego człowieka, wywołana przez oddziaływanie układu wegetatywnego i endokrynologicznego (Szwaj, 2009).

Twórcą kolejnej teorii – teorii przywiązania jest J. Bowlby, brytyjski lekarz i psychoanalityk, który na podstawie własnych doświadczeń oraz obserwacji dotyczących negatywnego wpływu na rozwój dziecka i długotrwałego oddzielenia od matki i środowiska rodzinnego (Marchwicki, 2006, s. 336-337). Decydujący wpływ na kształt teorii przywiązania wywarły wyniki badań etologów H. Harlowa i K. Lorenza. J. Bowlby, które udowodniły, że potomstwo niektórych gatunków zwierząt może rozwinąć silną więź wobec konkretnej postaci pełniącej funkcje matki bez pośrednictwa zaspokajania głodu. Na tej podstawie J. Bowlby wysunął tezę, że w każdym człowieku istnieje uwarunkowany biologicznie i stanowiący integralną część ludzkiej natury system przywiązania. Istnienie tego systemu wyjaśnia ludzką tendencję do tworzenia silnych więzi emocjonalnych z ważnymi, bliskimi osobami (*important others*) – postaci przywiązania (Marchwicki, 2006, s. 369). Taką postacią – szczególnie w sytuacji stresu, trudności lub zagrożenia dla dzieci, osób samotnych lub starszych – może stać się zwierzę. W przypadku dzieci pies może być traktowany jako – obiekt przejściowy (*transitional object*) (Kruger i Serpell, 2006, s. 30), który umożliwia dziecku otrzymanie od niego pociechy i ochrony, rozładowanie stresu wynikającego z separacji od osób ważnych, bliskich.

Zdaniem J. Bowlby’ego, zachowania związane z przywiązaniem są komplementarne do zachowań opiekuńczych i eksploracyjnych. Ich funkcją jest ochrona i pomoc drugiej osobie w sytuacji trudności, poczucia zagrożenia, choroby, a w przypadku osób dorosłych także starości (Marchwicki, 2006, s. 374).

Na tej podstawie badacze wysunęli następujące hipotezy:

- 1) zwierzęta mogą sprzyjać rozwojowi emocjonalnemu, będąc w okresie wyobcowania, odrzucenia lub kryzysu stałym źródłem przyjaźni, poczucia bezpieczeństwa i otuchy;
- 2) opieka nad zwierzęciem w dzieciństwie może wyrobić zwiększoną wrażliwość na uczucia i postawy innych ludzi, nauczyć tolerancji, samoakceptacji i panowania nad sobą (Włodarczyk-Dudka, 2006, s. 7).

Teoria roli (*Role Theory*) zakłada, że dziecko poprzez pełnienie określonej roli w grupie rówieśniczej modyfikuje swoje zachowanie, by odpowiadać oczekiwaniom i wyznacznikom kreacji (Kruger i Serpell, 2006). Na tej koncepcji opiera się wiele programów

terapeutycznych z udziałem psów, skierowanych do dzieci z rodzin dysfunkcyjnych i nieprzystosowanych społecznie, wycofanych i nieufnych. Wejście dziecka w rolę tresera psa daje mu możliwość dokonywania wyborów, poczucia odpowiedzialności i sprawstwa. Przyjmując rolę opiekuna psa, może się z nim bawić, wydawać komendy, nagradzać go za dobrą pracę, zajmować się kimś słabszym. W takiej atmosferze może poczuć się kimś ważnym, wyjątkowym i potrzebnym. Można wówczas wskazać dziecku prawidłowe wzorce zachowań i wartości prospołeczne oraz przekazać wiedzę o otaczającym świecie.

Wydaje się również istotne, jaką rolę dziecko przypisuje psu (Frank, 1984). Może on pełnić rolę towarzysza, przyjaciela, powiernika, zabawki, wielbiciela, pacjenta, klienta salonu fryzjerskiego, współpracownika, kozła ofiarnego, lustra czy obrońcy (Brodie i in., 1999).

Ostatnie z przytoczonych – teoria poznawcza i teoria społecznego poznania – najlepiej tłumaczą wpływ zwierząt na podniesienie kompetencji społecznych ludzi. Teorie te opierają się na fenomenie uczenia się jednostki od grupy, zależności ludzkiego poznania i zachowania od środowiska. W tym wypadku uczenie się następuje poprzez obserwację, naśladowanie, bezpośrednie instrukcje i kojarzenie. Naturalnym pierwowzorem takiej edukacji jest rodzina, grupa rówieśnicza w przedszkolu i szkole.

Pies jest naturalnym elementem rodziny ludzkiej. Jego obecność, poparta właściwym zachowaniem osób dorosłych, usprawnia międzypokoleniowy transfer wartości, przekonań i postaw. K. Stawarz-Popek (2011, s. 140) zwraca uwagę, że obecność psów w strukturze rodziny wzmacnia jej funkcjonowanie w obszarze socjologicznym, socjalizacyjnym, rekreacyjno-towarzyskim oraz emocjonalno-ekspresyjnym. Podejście, które traktuje psa jako składnik struktury rodziny, jest nowe i odbiega od antropocentryczności nauk społecznych.

Znaczenie posiadania zwierząt w rodzinie dla rozwoju psychospołecznego dzieci było przedmiotem wielu badań. Autorzy donoszą o skuteczności „modelowania” pewnych zachowań u dzieci poprzez wprowadzenie do ich domów zwierząt (Haggerty i in., 1989). W tym wypadku wprowadzenie do otoczenia zwierzęcia miało na celu wniesienie pozytywnej zmiany w percepcji jednostki – tak aby wpływała również na jej zachowanie. Posiadanie psa pozytywnie koreluje z większą jednością i spójnością rodziny (Endenburg i Baarda, 1995). Badania wykazują, że dzieci wychowujące się w rodzinach, gdzie jest pies, są bardziej empatyczne od dzieci, w których w rodzinach psów nie ma. Nabyta przez dziecko w kontakcie ze zwierzęciem empatia, która jest podstawą inteligencji emocjonalnej, może być wykorzystana w kontaktach z ludźmi. Również badania R.H. Poresy i Ch. Hendrixa (1989,

za: Edenburg i Barda, 1995) potwierdzają, że dzieci w wieku 3-6 lat, które mają zwierzę, osiągają wyższe wyniki empatii w stosunku do rówieśników, którzy ich (zwierząt) nie posiadają. Uczenie dzieci, w jaki sposób sprawować opiekę nad zwierzęciem, dostarcza im nowych umiejętności istotnych w kolejnych etapach życia. J. F. Bergesen (1989) stwierdza, że dzieci, które w swojej klasie muszą opiekować się psem, mają lepsze zdanie na swój temat. Przede wszystkim występuje u nich wzrost poczucia własnej wartości i poprawia się samoocena. Przejęcie odpowiedzialności za zwierzę rozwija poczucie kompetencji, które w rozwoju społeczno-emocjonalnym dziecka odgrywa decydującą rolę.

Bolesne doświadczenia związane z odejściem zwierzęcia i sposób, w jaki rodzice i bliscy będą sobie radzić z tą sytuacją, może mieć wpływ na to, jak dziecko będzie radziło sobie z podobnymi sytuacjami w przyszłości (Włodarczyk-Dudka, 2012). Dzieci posiadające zwierzęta domowe wykazują wysoką gotowość do zabaw i kontaktów z innymi dziećmi, rzadziej izolują się od grupy rówieśników.

Zwierzęta mogą przyczynić się do wzbogacenia słownika czynnego i biernego dzieci, stając się stymulatorami, a zarazem wiernymi słuchaczami dziecięcych opowieści i relacji (Endenburg i Barda, 1995). W kontakcie ze zwierzętami dzieci mają poczucie własnych zdolności i umiejętności. Na tej podstawie opiera się program „czytania psu” – R.E.A.D (*The Reading Education Assistance Dogs*) opracowany w 1999 roku w Utah (USA). Jest on kierowany do dzieci objętych obowiązkiem szkolnym, które mają trudności z nauką pisania i czytania. Badania, które zostały przeprowadzone w 2001 roku (Martin, 2002) dowodzą, że dzieci przełamują opór czytania przed większym audytorium przez głośne czytanie psu oraz potwierdzają pozytywny wpływ obecności psa na naukę czytania wśród dzieci w szkole. Czytanie psu, przy braku zagrożenia negatywną oceną, znacząco polepsza funkcjonowanie emocjonalne dziecka (Kulisiewicz, 2009). U badanych dzieci zaobserwowano również podwyższenie poziomu samooceny, umiejętności społecznych, a także mniejszą liczbę nieobecności w szkole. Podobne rezultaty uzyskano po wprowadzeniu do amerykańskich szkół programu „Paws to Read” ([www.altmed.creighton.edu](http://www.altmed.creighton.edu)) oraz wzorowanych na nich programach nauki matematyki i plastyki z udziałem psa.

Jak donosi wortal PSY24.pl w kontakcie z psem można uczyć dziecko między innymi przestrzegania reguł zachowań oraz niwelować takie problemy jak: wyobcowanie, brak kontaktu z innymi ludźmi, hiperaktywność, nieśmiałość, agresja oraz brak dystansu do innych.

Psy mogą stać się katalizatorem rozwoju zachowań społecznych u dzieci uczęszczających do tej samej klasy. Instytut Badań Zachowań, badający relacje między

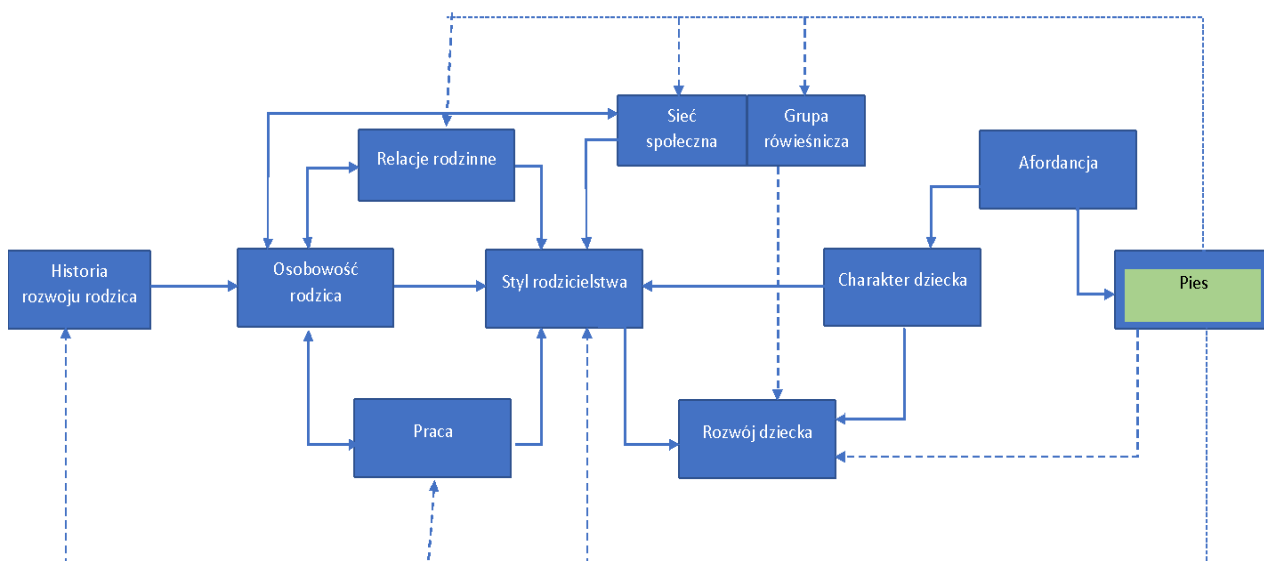
człowiekiem a zwierzęciem, przeprowadził wspólnie z Uniwersytetem w Wiedniu badania naukowe, w wyniku których stwierdzono, że obecność psów w klasie szkolnej ma wymierny wpływ na integrację społeczną dzieci. Spośród 21 dzieci aż 18 z nich chętniej przychodziło do szkoły w dniach, kiedy w klasie były psy. W czasie lekcji dzieci wykazywały większą uwagę oraz zainteresowanie tematem. Zanotowano także spadek poziomu agresji oraz wzrost poziomu empatii u dzieci, będącej kluczowym czynnikiem integracji społecznej. Nastąpiła poprawa funkcjonowania dzieci nieśmiałych i wycofanych, które uaktywniły się i zintegrowały z resztą grupy klasowej. Zanotowano również wzrost umiejętności wydawania samodzielnych opinii przez dzieci oraz spadek wpływu opinii innych osób na wybory i wypowiedzi dzieci.

Nie każde dziecko może uczestniczyć w kynoterapii. Przeciwskazaniem do prowadzenia zajęć z udziałem psa są: alergie na sierść lub ślinę psa, obecność otwartych ran, choroby skóry, choroby infekcyjne i pasożytnicze, podwyższona temperatura u dziecka (Polskie Towarzystwo Kynoterapeutyczne), a także nasilona epilepsja. Z zajęć powinny być wykluczone także te dzieci, które przejawiają agresję w stosunku do psa. Aby kynoterapia mogła przynieść zamierzony efekt, należy w pierwszej kolejności wyeliminować u dziecka lęk przed psem, jeśli takowy występuje. Należy podkreślić, że podstawowym warunkiem pracy zwierząt na rzecz ludzi jest pozytywny ich wizerunek w reprezentacji poznawczej u ludzi. Ten wizerunek powinien być uzyskany za pomocą działań pedagogicznych, a więc w procesie nauczania i wychowania. Dopiero pozytywny i obiektywny wizerunek psa może skutkować rozwojem kynoterapii. Niezależnie od charakteru zajęć z psem, będą one wpływać na sferę emocjonalno-społeczną dziecka. Aby uzyskać możliwie najlepszy efekt, niezbędne jest pozytywne nastawienie obu stron (Potocka, Grzegorzewski i Kowalski, 2015). Podstawą takiego efektu jest bezpośrednia relacja oraz regularny kontakt ze zwierzęciem (Popławska, 2004) oraz aktywne spędzanie czasu. Relacje te budowane są przez afordancję, czyli dostosowanie zachowania oraz emocji psa i człowieka kanałami sensorycznymi (węchowymi, słuchowymi, somatosensorycznymi).

Tak samo jak nie każde dziecko, również nie każdy pies, może uczestniczyć w terapii. Cechy charakteru psa, jego temperament, predyspozycje, stan zdrowia, a także rola, jaką ma spełnić w terapii, są czynnikami decydującymi o sukcesie kynoterapii (Korczyński, 2011). Jeśli z jakichś względów pies nie będzie akceptowany przez dziecko, trudno osiągnąć jakikolwiek cel kynoterapeutyczny.

Na schemacie 1 przedstawiono prawdopodobny wpływ zwierząt towarzyszących na rozwój dziecka.

Schemat 1. Czynniki kształtujące rozwój dziecka wraz z prawdopodobnym wpływem zwierząt towarzyszących



Źródło: opracowanie własne.

Reasumując, dostępna literatura przedmiotu wskazuje, że zajęcia z psami mogą być wykorzystywane do pracy z dziećmi w szkołach, pełniąc kluczową rolę w edukacji, rozwoju kompetencji społecznych oraz adaptacji do nowych warunków szkolnych.

Należy pamiętać, że kynoterapia – aby mogła odnieść skutek – musi ściśle współgrać z innymi oddziaływaniami, którymi objęte jest dziecko i w pełni akceptować ich założenia (Korczyński, 2011). Sama w sobie nie stanowi terapii – jest formą wspierania konwencjonalnych metod pracy terapeutycznej: rehabilitacji oraz edukacji. Aby mogła odnieść określony skutek, musi być celowa i zaplanowana. Zajęcia z kynoterapii powinny być dostosowane do potrzeb i możliwości dzieci, a program kynoterapeutyczny musi być oparty na aktualnej podstawie programowej. Prawidłowe prowadzenie kynoterapii uwzględnia założenia wieloprofilowego wspomaganie rozwoju dziecka, usprawniając jego funkcje poznawcze, emocjonalno-motywacyjne i ruchowe. Jakość i skuteczność zajęć kynoterapeutycznych zależy od atmosfery tych zajęć – swoistej więzi, która nawiązuje się w relacji terapeuta – pies – dziecko, relacji opartej na zaufaniu, akceptacji i sympatii.

### **3.4. Standardy pracy z psami w Polsce i na świecie**

Brak jest jasno sprecyzowanych podstaw prawnych do wdrażania programów z udziałem psa w placówkach oświatowych i terapeutycznych. Nie ma także powszechnie obowiązujących standardów pracy z zakresu terapii z udziałem psa. Jedynym niekwestionowanym wymogiem jest szczepienie psa przeciwko wściekliznie – raz w roku, a także odrobaczanie – raz na kwartał. Pomimo podejmowanych przez środowisko terapeutów wieloletnich prób wypracowania powszechnie obowiązujących norm pracy ze zwierzętami, nie udało się ustalić wspólnego stanowiska. Organizacje pozarządowe, placówki oświatowe i osoby prywatne mogą prowadzić dowolne aktywności (AAT, AAA, AAE), w dowolny sposób i nie podlegają kontroli żadnego, nadrzędnego podmiotu. Jedyna weryfikacja i ewaluacja odbywa się na poziomie samych odbiorców i ich opiekunów. Niektóre podmioty w pracy z udziałem zwierząt kierują się własnymi, wypracowanymi przez siebie standardami, często przy tym odwołując się do standardów zagranicznych (IAHAIO).

Biorąc pod uwagę, że kynoterapia jest dziedziną wiedzy i praktyki społecznej, która ze względu na kierunki oddziaływań, formy pracy, jak i grupy odbiorców lokuje się na pograniczu pedagogiki specjalnej, psychiatrii, edukacji i medycyny somatycznej, to wymaga od prowadzących specjalistycznej wiedzy, umiejętności i praktyki pracy z udziałem psa. Dlatego osoby zaangażowane w kynoterapię postulują o opracowanie systemu nadzoru zajęć i stworzenia ścieżki zawodowej kynoterapeutów. Próby wypracowania obowiązujących w tym względzie norm w Polsce miały swój początek w 2004 roku, kiedy to powołano Polski Związek Dogoterapii – na wzór istniejącego Polskiego Związku Hipoterapii. Główną rolą tego związku było zrzeszanie różnych organizacji prowadzących ten typ wspomagania procesu terapii, edukacji i rehabilitacji działających na terenie Polski oraz wspólnego wypracowania standardów pracy w poszczególnych jego obszarach. Kolejną organizacją, która podjęła się tej roli był Polski Związek Kynoterapii (PTK), działający od 2006 roku. Efektem prac PTK było dookreślenie zakresu pracy terapeuty, psów oraz wprowadzenie „Kodeksu Pracy Kynoterapeuty”, „Kanonów Kynoterapii” i „Standardów Kynoterapii”. W 2010 roku za przyczyną i staraniem członków PTK „kynoterapeutę / dogoterapeutę” wpisano na listę zawodów prowadzoną przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Obecnie zawód ten figuruje pod numerem 323007 i jest zapisany do grupy „pracujący niekonwencjonalnie lub komplementarne metody terapii”. Wpisanie danego zawodu do klasyfikacji nie stanowi podjęcia jakichkolwiek wytycznych związanych z przygotowaniem

danej grupy zawodowej, jej obowiązków i zakresu działań. Wolna ręka w zakresie standardów powoduje, że *de facto* istnieje ich bardzo dużo.

Reasumując, w Polsce za przykład standardów pracy podaje się „Kanon Kynoterapii PTK”. Precyzuje on zakres uprawnień Asystenta Kynoterapii, Kynoterapeuty i Specjalisty-Kynoterapeuty, przeciwwskazania do udziału w zajęciach oraz obecność niezbędnej dokumentacji (psa, kynoterapeuty i dokumentacji zajęć). Określa również obligatoryjność posiadania ubezpieczenia OC oraz fakultatywnie polisę NNW ([www.kynoterapia.eu](http://www.kynoterapia.eu), dostęp: 14.04.2022). Założenia podane wyżej są rozsądne i w praktyce mogłyby być uznane przez wiele organizacji, jednak sporą wątpliwość budzi zapis, iż w skład zespołu terapeutycznego musi wchodzić jedynie kynoterapeuta, opcjonalnie asystent lub przewodnik psa (Nawrocka-Rohnka, 2010).

Odwołując się do zagranicznych standardów opracowanych przez międzynarodowe organizacje m.in.: Pet Partners (dawniej Delta Society), International Association of Human Animal Interaction Organizations (IAHAIO), International Society of Animal-Assisted Therapy (ISA-AT), Animal Assisted Intervention International (AAII), są one ujęte bardzo ogólnie i mało precyzyjnie, część z nich jest niedostosowana do polskich realiów, co stwarza spore pole do własnej interpretacji. AII podaje zakres dokumentów, który jest niezbędny do prowadzenia działań ze zwierzętami; są to: zgoda klienta, książeczka szczepień psa, a także karty pracy prowadzącego z dokumentacją potwierdzającą realizację danych zajęć ([www.aai-int.org](http://www.aai-int.org), dostęp: 12.04.2022). Jedynie ISA-AT określa, kto może prowadzić zajęcia AAT. Warunkiem przynależności do tego stowarzyszenia jest organizacja szkoleń dla prowadzących zajęcia z psami, które trwają minimum 225 godzin. Według wytycznych uczestnicy muszą posiadać minimum tytuł licencjata z zakresu pracy z pacjentem (pedagogika, psychologia, terapia zajęciowa, fizjoterapia i pokrewne). Zakres materiału obejmuje komponenty kynologiczne, terapeutyczne, higieniczne oraz minimum 40 godzin praktyki własnej. ISA-AT odwołuje się jednak do standardów pracy IAHAIO (tzw. White Paper), jednak podaje swoje własne standardy szkolenia prowadzących ([www.aat-isat.org](http://www.aat-isat.org), dostęp: 13.04.2022). Większość organizacji w Polsce w swojej pracy z udziałem zwierząt dowołuje się zapisów przedstawionych w White Paper z 2014 roku.

W przedstawionych wyżej standardach nie ma jednoznacznych wskazań, dla jakich grup odbiorców zajęcia z udziałem psów są najlepszym rozwiązaniem. Brak również jasno dookreślonych przeciwwskazań do wprowadzania zwierząt w proces terapii, rehabilitacji czy edukacji. Jednym z warunków jest to, aby odbiorca nie wykazał negatywnego podejścia do psa (agresji, fobii), był w dobrej kondycji fizycznej (nie miał gorączki, otwartych ran), nie



miał chorób pasożytniczych (owsica, wszawica, świerzb) oraz nie miał alergii na sierść psa (Wolff, Frishman, 2004, s. 131-134).

Wszystkie standardy zakładają, że pies uczestniczący w zajęciach musi być zdrowy, odrobaczony i zaszczepiony. Oprócz bezpieczeństwa weterynaryjnego, pies powinien być przygotowany (wyszkolony) do pracy z wykorzystaniem metod pozytywnego szkolenia. Udział psa w zajęciach jest możliwy pod warunkiem zachowania jego bezpieczeństwa i dobrostanu ([www.aai-int.org](http://www.aai-int.org), dostęp: 13.04.2022; [www.iahaio.org](http://www.iahaio.org), dostęp: 13.04.2022; [www.petpartners.org](http://www.petpartners.org), dostęp: 13.04.2022, [www.kynoterapia.eu](http://www.kynoterapia.eu), dostęp: 13.04.2022).

Większość z przedstawionych wyżej dowodów badań naukowych nad skutecznością kynoterapii (dogoterapii), zdaniem T. Pietrasa (2016, s. 122-123), zaliczana jest do dowodów klasy C wiarygodności danych – pochodzących wyłącznie z małych prób, opartych na uogólnionej opinii ekspertów, a część z tych badań jest wątpliwa pod względem metodologicznym. Zdaniem T. Witkowskiego (2009, 2013) polska pedagogika nie doczekała się rzetelnej analizy skuteczności stosowanych metod opartych na dowodach. Jak zauważa autor każda metoda pracy i terapii, jeśli jest dobrze promowana, zostaje wpisana w „kanon prawdziwości” i czasami jest zalecana bez celowości i refleksji. Przystanki te stwarzają przestrzeń do podjęcia szerszych badań w tym zakresie.

## ROZDZIAŁ IV. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

W Polsce kynoterapia, znana częściej jako dogoterapia (ang. *dog* – pies) czy canisterapia (łac. *Canis* – pies), cieszy się coraz większym zainteresowaniem i coraz częściej jest wprowadzana do szkół. Jak uważa M. Korczyński (2011), kynoterapia jest najbardziej naturalną formą wspomagania edukacji, terapii oraz rozwoju dziecka. W szkołach masowych zajęcia z psem spotykane są jednak rzadko. Na ogół bywają to jednorazowe „spotkania z psem”, podczas których dzieci uczone są bezpiecznego zachowania w kontakcie ze zwierzęciem oraz zasad w jaki sposób mają się zachowywać w sytuacji ataku psa. Brak jest długoterminowych programów edukacyjnych z udziałem psa, które realizują cele kształcenia i zadania ustalone w podstawie programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dlatego też jednym z założeń niniejszej pracy było opracowanie, realizacja oraz weryfikacja programu kynoterapeutycznego ukierunkowanego na rozwijanie wybranych kompetencji społecznych.

Wyróżnia się dwa podejścia do roli zajęć z udziałem psa w procesie pedagogicznym.

Pierwszy z nich, w którym na pierwszym miejscu stawia się potrzeby dziecka, a dopiero na drugim pokazuje się potrzeby zwierzęcia. W tym podejściu pies powinien być uległy, cierpliwy, usłużny, znosić „zachcianki” dziecka – co w konsekwencji rodzi przesłankę do przyjmowania postawy egocentrycznej i egoistycznej.

Drugie podejście to różne działania na rzecz zwierząt, poszanowania ich odrębności gatunkowej i praw. Uczeń pomagając zwierzętom, zdobywa nowe umiejętności i kompetencje – kształtowania postaw prospołecznych, altruistycznych, pomocowych oraz kooperacyjnych. Uczestnicy programów edukacji z psem AAE (Animal Assisted Education) opartych na pomocy, opiece jako działaniach altruistycznych i kooperacyjnych, uwzględniających zachowania oraz potrzeby psa, mogą nabywać umiejętności społeczne, poprawiać komunikację i kształtować postawy prospołeczne. Jak uważa C. Gilligan (1982, s. 26) programy prospołeczne z udziałem i na rzecz zwierząt mogą stać się obszarem wychowania i wpływania na rozwój moralny, którego fundamentem może być obowiązek, sprawiedliwość oraz troska o siebie i innych. Przy okazji, w odpowiedzi na własne działania prozwierzęce, uczniowie doświadczają korzyści zwrotnych takich jak: poczucie sprawczości, uznania innych, pozytywnej uwagi społecznej, poprawy samooceny, a także poczucia wspólnoty i bezpieczeństwa. Pozytywna odpowiedź społeczna (grupy klasowej) oraz zauważalna wdzięczność zwierzęcia zachęca ucznia do kontynuacji i powielania

strategii nakierowanej na pomoc i współpracę z innymi, również w relacjach międzyludzkich.

W klasyfikacji metod nauczania nie ma wyodrębnionej metody z udziałem żywego zwierzęcia. Z kolei podejście do psa jako „pomocy dydaktycznej” jest niepełne i w rzeczywistości nie oddaje jego charakteru. Psy uczestniczące w kynoterapii są selekcjonowane pod kątem rasy, hodowli, rodziców szczeniaka. Według standardów Polskiego Towarzystwa Kynoterapeutycznego pies terapeutyczny to pies bezpieczny, który jest doskonale zsocjalizowany w różnych środowiskach, zrównoważony, odważny, rozumnie posłuszny, reagujący na polecenia opiekuna nawet w warunkach dużego natężenia bodźców. To także pies posiadający zdane egzaminy pod kątem wyszkolenia w kierunku kynoterapii.

Psa nie można nazywać terapeutą – jest on jedynie medium pomiędzy dzieckiem a terapeutą, specyficzną pomocą w rozwoju określonych czynności. Pies potrzebuje przewodnika, któremu będzie podporządkowany (słuchając i wykonując jego polecenia), osoby która psa dobrze zna i odczytuje wysyłane przez niego sygnały. Zajęcia z udziałem zwierząt muszą być prowadzone przez osobę wykształconą w tym kierunku – kynoterapeutę, posiadającego gruntowną wiedzę z zakresu pedagogiki, dydaktyki, często specjalistę w swojej dziedzinie: pedagoga, psychologa (Popiołek, 2012).

Problematyka skuteczności kynoterapii w rozwijaniu kompetencji społecznych dzieci jest niezwykle interesującym, ale trudnym zagadnieniem badawczym. Zdaniem osób zajmujących się zawodowo kynoterapią istnieje wiele czynników, które oddziałują na sytuacje edukacyjne z udziałem psa i zakłócają obraz wyników. Z tego powodu wymaga przemyślanego wyboru strategii badawczej w modelu badań jakościowych lub/i ilościowych. W przypadku niniejszych badań celowo zastosowano procedurę eksperymentu pedagogicznego, by zadziałać w środowisku naturalnym klasy szkolnej i możliwie wyeliminować wpływ wielu zmiennych zakłócających.

Badania nad wspieraniem rozwoju uczniów uwzględniające interwencje dydaktyczno – wychowawczą pod postacią programu kynoterapeutycznego zostały ukierunkowane na wspieranie wybranych kompetencji społecznych uczniów klas pierwszych, po to, by ułatwić im adaptację do nowej rzeczywistości szkolnej i wzmocnić procesy integracyjne.

## 4.1. Przedmiot i cel badań

W każdych badaniach pedagogicznych należy określić przedmiot badań, którym może być „zjawisko, proces, problem, element rzeczywistości psychospołecznej, stanowiący obiekt badań; przedmiot badań skupia na sobie uwagę lub stanowi obiekt poznania; jest nim zatem to, co stanowi podstawową myśl, założenie czegoś, temat, treść; przedmiotem badań są obiekty lub zjawiska, w odniesieniu do których badacz chce prowadzić badania lub/i formułować twierdzenia; stanowią go także warunki, w których przebywają osoby badane, reakcje tych osób oraz sytuacje w których uczestniczą badani – w charakterze czynnych lub biernych członków” (Guziuk-Tkacz i Siegień-Matyjewicz, 2012, s. 214).

Przekraczanie progu szkolnego jest przełomowym okresem w życiu każdego dziecka. Włączenie psa w ten proces może w znacznej mierze złagodzić stres szkolny. Czasowa obecność psa w klasie ma pozytywny wpływ na zachowania oraz stany emocjonalne uczniów. Pies ułatwia pokonanie oporu przed nawiązaniem kontaktów społecznych, przyczynia się do wzrostu możliwości uczenia się dziecka. Nauka z psem kojarzona jest z zabawą. Obecność zwierzęcia w szkole podczas zajęć edukacyjnych powoduje, że atmosfera w klasie ulega zmianie. Towarzystwo bezgranicznie tolerancyjnego zwierzęcia sprawia, że dziecko czuje się bezpieczne i pozytywnie nastawia je do szkoły. Jako transfer umiejętności wyrażania emocji i nawiązywania kontaktów społecznych z powodzeniem może stać się pomocnikiem nauczyciela (Korczyński, Popiołek, 2017, s.164).

W związku z powyższym **przedmiotem niniejszych badań były wybrane kompetencje społeczne uczniów rozpoczynających naukę, badane w kontekście procesu wspierania ich adaptacji do warunków szkolnych przez kynoterapię.**

Zdaniem K. Rubachy (2011, s. 15): „Celem poznania naukowego, a więc badań naukowych, jest wyjaśnienie, przez które rozumie się szacowanie związku między badanymi zjawiskami”. Wyjaśnienia występujące jako cele poznania naukowego prowadzą do ustalenia praw dotyczących zbiorowości ludzkiej, w tym wypadku skuteczności kynoterapii, czyli zajęć z udziałem psa.

**Celem poznawczym badań była próba określenia skuteczności kynoterapii (zajęć z udziałem psa) w rozwijaniu wybranych kompetencji społecznych uczniów rozpoczynających naukę w szkole podstawowej.**

**Celem praktycznym było opracowanie programu kynoterapeutycznego, wdrożenie go na zasadzie innowacji pedagogicznej do szkoły oraz jego weryfikacja.**

Podjęta praca ma charakter empiryczny, w której wszystkie analizy i wnioski zostały sformułowane na podstawie przeprowadzonych badań. Realizowane badania miały charakter ilościowy z elementami analizy jakościowej oraz diagnostyczno-weryfikacyjny. Dane wynikające z zebranego materiału empirycznego pozwoliły na opracowanie wniosków i sformułowanie pewnych praktycznych wskazań zainteresowanym osobom zajmującym się kynoterapią, a także zainteresowanym nauczycielom i rodzicom dzieci rozpoczynających edukację szkolną dotyczącą celowości realizacji programów z udziałem zwierząt w szkole.

## **4.2. Problemy badawcze i hipoteza**

Problem badawczy bardzo często przyjmuje charakter pytania. „Pytanie badawcze to uświadomienie sobie trudności z wyjaśnieniem i zrozumieniem określonego fragmentu rzeczywistości, jest to deklaracja naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania” (Pilch i Bauman, 2001, s. 17). Kluczem do badań w tej pracy jest główny problem badawczy w postaci następującego pytania:

**Czy – a jeżeli tak, to w jakim zakresie – program adaptacyjny o charakterze interwencji dydaktyczno-wychowawczej „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa” korzystnie wpływa na rozwój wybranych kompetencji społecznych uczniów rozpoczynających naukę w szkole podstawowej?**

Definiowanie zakresu wiedzy wyjaśniającego problem badań następuje poprzez wyłonienie problemów wnikliwych – postawionych w formie pytań problemowych. Zdaniem K. Rubachy (2011, s. 110): „Pytania szczegółowe wyprowadza się z doświadczeń wyniesionych z terenu badań, najczęściej z kontekstu towarzyszącemu zdarzeniom. Liczby tych pytań nie można przewidzieć”.

Rozwiązanie głównego problemu związane jest z uzyskaniem odpowiedzi na następujące pytania – problemy szczegółowe:

1. Jaki jest poziom przystosowania psychospołecznego uczniów z grup E i K przed i po wprowadzeniu programu adaptacyjnego *Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa* w grupie E?
2. Jaki jest status społeczny uczniów z grup E i K przed i po wprowadzeniu programu adaptacyjnego *Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa* w grupie E?
3. Jaka jest gotowość do zachowań prospołecznych uczniów z grup E i K przed i po wprowadzeniu programu adaptacyjnego *Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa* w grupie E?

4. Jakie jest zaangażowanie uczniów z grupy E, dzieci z grup E i K przed i po wprowadzeniu programu adaptacyjnego *Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa* w grupie E?

Literatura przedmiotu oraz przeprowadzone przez kynoterapeutów, psychologów i fizjologów obserwacje wskazują na poprawę zdolności komunikacyjnych i społecznych, a także wzrost samodzielnej i celowej aktywności dzieci (Winkle i Zimmerman, 2009; Korczyński i Popiołek, 2013). Nadal jednak brak jest potwierdzenia skuteczności terapii z udziałem psa w badaniach empirycznych. Trudno jest zatem na tej podstawie wysnuć jednoznaczne wnioski dotyczące rozwiązania wyżej postawionych problemów.

Biorąc pod uwagę, że jednym z najczęściej popełnianych przez badaczy błędów jest „falszywe wnioskowanie”, wynikające z towarzyszących oczekiwań, powinno się zrezygnować z postawienia hipotez. Jednak, jak podkreśla J. Brzeziński (2004), dobrze postawiony problem uprawnia badacza do budowania stwierdzeń, co do których istnieje prawdopodobieństwo, iż stanowią one prawdziwe rozwiązanie problemu.

Hipoteza w eksperymencie pedagogicznym jest dla badacza „materiałem roboczym”, czyli jest ona najbardziej prawdopodobną, na gruncie jego wiedzy, odpowiedzią na pytanie badawcze o zależność funkcyjną łączącą zmienną zależną ze zmienną niezależną. Hipoteza sformułowana jest w języku określonej teorii, którą, po pomyślnym przejściu testów kontrolnych wzbogaci (Brzeziński, 2000, s. 23). Zdaniem K. Rubachy (2011, s. 105): „Hipoteza jest zdaniem wyprowadzonym z teorii, które odnosi się do warunków empirycznych, pozwalających na zweryfikowanie teorii”. Z kolei według Z. Gniteckiego (2007, s. 326): „Dobrze sformułowana hipoteza odpowiada następującym warunkom: ukierunkowuje wysiłek badacza, odwołuje się do znanych faktów z dziedziny danej nauki, jest zdaniem wysoce prawdopodobnym, możliwa jest do zweryfikowania, dotyczy istotnych dla nauki zdarzeń i ma moc teoriiotwórczą, nie jest sprzeczna z udowodnionymi już twierdzeniami danej dyscypliny naukowej, jest jednoznaczna i dostatecznie szczegółowo sformułowana, tłumaczy w sposób dostateczny znane już fakty, posiada ograniczony zasięg”.

**W związku z powyższym sformułowano następującą hipotezę: Zaimplementowana interwencja dydaktyczno-wychowawcza w postaci programu adaptacyjnego „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa” korzystnie wpływa na rozwój wybranych kompetencji społecznych uczniów rozpoczynających naukę w szkole podstawowej.**

Analiza dostępnej literatury wskazuje, że psy mogą z powodzeniem być wykorzystywane do pracy z dziećmi, pełniąc kluczową rolę w ich rozwoju społecznym, emocjonalnym i poznawczym (Melson, 1995). Psy towarzyszące sprzyjają integracji społecznej (Colarelli i in., 2017). Nawiązanie interakcji z psem i jego pozytywne nastawienie powoduje, że dzieci czują się mniej odizolowane i społecznie akceptowane (McConnell i in., 2011). Badania dotyczące oceny efektów realizowanych programów z udziałem zwierząt wskazują na wzrost zachowań prospołecznych i poprawę funkcjonowania społecznego uczestniczących dzieci (Colarelli i in., 2017). Obecność psa na zajęciach powoduje wzrost pozytywnych emocji wśród członków grupy, poprawiają ich samopoczucie i zaangażowanie (Fick, 1993).

### 4.3. Zmienne i wskaźniki

Konsekwencją ustalenia problemów badawczych jest określenie zmiennych, którymi są zazwyczaj podstawowe cechy, symptomy, przejawy charakterystyczne dla badanego faktu, zjawiska czy procesu albo też różnego rodzaju czynniki będące ich przyczyną lub skutkiem (Łobocki, 2001, s. 131).

Zdaniem K. Rubachy (2008, s. 41): „Zmienne to zbiór wartości, jakie przyjmuje dany obiekt w populacji, do której należy” (...) „Wartości zmiennej nie mają części wspólnej. Tak więc żaden obiekt nie może należeć do dwóch lub więcej wartości zmiennych. Wartości zmiennej muszą wyczerpywać wszystkie jej warianty”. Z kolei T. Pilch (2001, s. 50-51) zwraca uwagę na typologię zmiennych, które są rozbiem pojęcia na elementy przezeń oznaczone, lub inaczej, przełożeniem pojęcia na język empiryczny obserwowalnych mierzalnych równoważników.

Określone cechy danego zjawiska wpływają na siebie w różnoraki sposób. Jedne oddziałują na inne, lecz same nie ulegają wpływom – to zmienne niezależne; z kolei te, które wpływają na inne cechy, to zmienne zależne. Według K. Rubachy (2008, s. 42): „Zmienne zależne to zmienne losowe, a więc takie, których rozkładu wartości w zbiorze badanych obiektów badacz nie może przewidzieć. Zmienne niezależne to zmienne ustalone, a więc takie, których rozkład wartości w zbiorze badanych obiektów ustala sam badacz”.

W niniejszej pracy zmienną zależną główną są **wybrane kompetencje społeczne badanych uczniów**.

Zdaniem A. Matczak kompetencje społeczne to złożone umiejętności, warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego (Matczak 2001, s. 6). Ich rozwój polega na

integrowaniu się dzieci w grupę społeczną; kształtowaniu się jednostki w grupie, czyli dochodzeniu do unikatowych wzorów przeżywania, myślenia w różnych sytuacjach społecznych (Kielar-Turska, 2004, s.113).

Kompetencjami społecznymi nazywa się również konkretne umiejętności interpersonalne. W niniejszym badaniu przyjęto definicję kompetencji społecznych w ujęciu H. Sowińskiej (2001, s. 273), jako:

- 1) umiejętność zachowania dziecka w sytuacjach społecznych, np. umiejętności współdziałania w sytuacjach zadaniowych;
- 2) świadomość i rozumienie zjawisk ze społecznymi relacjami interpersonalnymi oraz grupowymi, np. znajomość norm społecznych;
- 3) bardziej specyficzne umiejętności, np. nawiązywanie przyjaźni czy włączanie się do grupy;
- 4) skutki zachowań społecznych, np. popularność wśród rówieśników.

Jak wskazuje B. Przybylak (2004), dziecko, które osiągnęło dojrzałość społeczną, chętnie nawiązuje kontakty z rówieśnikami oraz dorosłymi, potrafi współżyć w grupie, przestrzega reguł życia w zbiorowości i zawartych umów. Jest obowiązkowe, zdyscyplinowane i w miarę samodzielne, rozumie proste sytuacje społeczne, rozeznaje się w tym, co jest dobre, a co złe, potrafi podejmować prawidłowe decyzje.

Przyjmując teoretyczne ujęcie kompetencji według H. Sowińskiej (2011, s. 273), zmienna zależna globalna - wybrane kompetencje społeczne - została w niniejszych badaniach uszczegółowiona w zmiennych zależnych szczegółowych, to jest:

- przystosowanie psychospołeczne, odnoszące się do świadomości norm i rozumienia zjawisk ze społecznymi relacjami oraz bardziej specyficznych umiejętności, np. nawiązywania przyjaźni czy włączania się do grupy;
- status społeczny ucznia, odnoszący się do ostatniej wyróżnionej przez Sowińską cechy, tj. popularności wśród rówieśników;
- gotowość do zachowań prospołecznych i pomocowych związaną z umiejętnością zachowania się w sytuacjach społecznych, np. współdziałania;
- zaangażowanie, rozumiane jako warunek zmiany rozwojowej w procesie stawania się kompetentnym społecznie.

Wybór ten miał swoje ograniczenia, na co zwraca uwagę także H.R. Schaffer (tamże, 2010, s. 180), wymieniając cztery sposoby operacjonalizacji zmiennej kompetencje społeczne: traktowanie ich jako umiejętności społeczne; mierząc relacje; status socjometryczny; funkcjonalne następstwa posiadania lub braku kompetencji społecznych.



Zmienną niezależną w eksperymencie był program adaptacyjny „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa”, mający charakter interwencji dydaktyczno – wychowawczej, zrealizowanej w naturalnych warunkach pracy szkoły, obejmujący od strony dydaktycznej autorski zestaw zajęć z udziałem psa. Główne cechy tej zmiennej: cele, istotę i kontekst przedstawiono w rozdziale V. Scenariusze zajęć zostały umieszczone w aneksie niniejszej pracy.

By opisać dane zjawisko, należy ustalić także zmienne pośredniczące, które jako czynnik dodatkowy modyfikują dany proces. Było to samopoczucie badanych, obecność psa w domu, doświadczenia z psami, struktura rodziny, środowisko lokalne.

Zmienne należało zoperacjonalizować, ustalając ich wskaźniki. E. Babbie (2009, s. 146) definiuje wskaźnik jako „znak obecności lub nieobecności badanego pojęcia”. To wybrana obserwacja, którą traktujemy jako odzwierciedlenie zmiennej, którą chcemy zbadać

Zastosowanie wyodrębnionych zmiennych, odpowiadających im wskaźników, a także technik badawczych umożliwiających zgromadzenie potrzebnego materiału empirycznego przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Operacjonalizacja zmiennych zależnych

Zmienna		Wskaźniki	Narzędzie badawcze
Nazwa	Wymiar / zmienne szczegółowe		
Kompetencje społeczne, które egzemplifikuje się w następujących efektach socjalizacyjnych kształcenia i adaptacyjnych	<b>Przystosowanie psychospołeczne</b>	12 wskaźników (przejawów) przystosowania: a) pozytywne: ekspresja słowna, towarzyskość, taktowne postępowanie, życzliwość, wytrwałość, koncentracja; b) negatywne: nadrucliwość, roztargnienie, nieśmiałość, zawziętość, odsuwanie się, nerwowość – opisane w wymiarach: ekstrawersja – introwersja – pozytywne – negatywne zachowywanie się; – średnie wyniki 3 czynników przepowiadających oraz średni	Kwestionariusz Zachowania Się Ucznia W Przedszkolu i Szkole” (CBI) E.S. Schaefera i M. Aaronsona

		wynik ogólny przystosowania społecznego do szkoły	
	<b>Status społeczny ucznia</b>	Pozycja socjometryczna	Technika J. L. Moreno
		Struktura i klimat emocjonalny	Plebiscyt życzliwości niechęci J. Korczaka
	<b>Gotowość ucznia do zachowań prospołecznych:</b>  Gotowość do współpracy i współdziałania z kolegami  Gotowość do zachowań pomocowych wobec osób dorosłych	Kategorie zachowań: 1) współdziałanie na zasadzie równości, gdy partnerzy przyczyniają się swoją aktywnością równomiernie do wykonania wspólnego działania; 2) kierownictwo cykliczne, gdy każdy z partnerów podejmuje kolejną rolę kierowniczą; 3) kierownictwo jednego z dzieci, gdy pełni ono funkcje sterowania wspólnym działaniem; 4) zachowania rywalizacyjne, gdy dzieci walczą o rolę kierowniczą w działaniu; 5) całkowity brak wspólnego działania	Próba eksperymentalne S. Baley
		Kategorie zachowań: 1) spontaniczna pomoc; 2) pomoc po pierwszym zdaniu; 3) pomoc po drugim zdaniu; 4) pomoc na prośbę (po trzecim zdaniu); 5) brak pomocy (odmowa);	Próba eksperymentalne B. Arskiej-Karyłowskiej
	<b>Zaangażowanie</b>	Ocena zachowania ucznia na podstawie skali zaangażowania: 1 – skrajnie niskie 2 – niskie 3 – umiarkowane 4 – wysokie 5 – bardzo wysokie	Skala Komfortu Psychicznego i Zaangażowania F. Laevers

Źródło: opracowanie własne.

Wymienione wskaźniki zmiennych ujęto w wielkości liczbowe, a następnie poddano je analizie statystycznej. Takie podejście pozwoliło na precyzyjnie i konkretnie wskazanie zależności i związków badanych zjawisk.

Z uwagi na wymagania kanonu jedynej różnicy, będącej warunkiem eksperymentów w dwugrupowym planie eksperymentalnym z grupą E i K, należało zadbać o staranny dobór osób do grup. Zdaniem S. Bedyńskiej i M. Cypryańska (2013, s. 30), aby można było stwierdzić relację przyczynowo-skutkową między dwiema zmiennymi, grupa kontrolna powinna się różnić od eksperymentalnej jedynie natężeniem zmiennej niezależnej, przy braku różnic w innych aspektach. Dlatego w badaniu kierowano się doбором celowo-losowym. W doborze celowym uwzględniono następujące kryteria:

- 1) Uczniowie rozpoczynający naukę szkolną.
- 2) Płeć.
- 3) Wiek (6. i 7. rok życia) – badane grupy są homogeniczne pod kątem tej zmiennej.
- 4) Reakcja dziecka na kontakt z psem – dzieci niewykazujące lęków i fobii w stosunku do psa.

Kwalifikacja uczniów do badań została przeprowadzona na podstawie analizy dokumentacji szkolnej oraz kwestionariusza wywiadu skierowanego do rodziców.

#### **4.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze**

Podjmując badania, należy je ulokować w określonym paradygmacie, co nie jest łatwe z powodu wielości perspektyw i wizji badawczych. Zdaniem S. Wołoszyna (za: Kubinowski, 2013, s. 97) współczesna pedagogika jest dyscypliną otwartą, dopuszcza wielość rozwiązań teoretycznych, cechuje ją – podobnie jak inne nauki społeczne i humanistyczne – wieloparadygmatyczność. Paradygmat dostarcza założeń interpretacyjnych umożliwiających analizę i ocenę wyników badań naukowych.

B. Stępień (2016, s. 52) wymienia cztery paradygmaty metodologiczne: pozytywistyczny/postpozytywistyczny, konstruktywistyczny/interpretacyjny, transformacyjny oraz pragmatyczny.

Badania zrealizowano w schemacie eksperymentu w naturalnych warunkach pracy szkoły. W postępowaniu badawczym odwołano się do paradygmatu pozytywistycznego, a więc opartego na racjonalizmie i empiryzmie oraz założeniu, że jest deterministyczny, a w nim eksponowane są: „korespondencyjna teoria prawdy, związki poznawania rzeczywistości z nastawieniem na jej naprawianie, wymóg zachowania obiektywizmu przy

empirycznym ustalaniu prawidłowości. Poznanie naukowe charakteryzuje się zaś rygiem metodycznej systematyczności, dążeniem do ustalenia prawdy przy użyciu obiektywnych narzędzi, technik i metod badawczych (...), jego celem jest rozwiązywanie istotnych problemów i wdrażanie korzystnych zmian, ma przyczyniać się bądź do rozwoju teorii, bądź do jej falsyfikacji” (Kubinowski, 2013, s. 36).

Ze względu na wybrany paradygmat posłużono się strategią badań ilościowych, którego główne założenia to:

- 1) „przekonanie, że zachowanie i działanie ludzi można badać metodami przyrodoznawstwa;
- 2) celem nauki jest wyjaśnianie oraz ustalanie przyczyn badanych zjawisk i faktów;
- 3) przestrzeganie postulatów sejentyzmu oraz empiryzmu – głoszącego, że jedyną drogą poznania jest doświadczenie;
- 4) prowadzenie badań według ustrukturyzowanych, szczegółowych projektów;
- 5) ściśle zdefiniowane zmienne;
- 6) sprecyzowane kroki postępowania badawczego;
- 7) problematyka zoperacjonalizowana;
- 8) wystandaryzowane techniki oraz narzędzia badawcze;
- 9) dbałość o obiektywizm oraz eliminowanie wpływu badacza lub badanego na rezultat badań;
- 10) wnioskowanie statystyczne, które pozwala na rozciągnięcie na całą populację wniosków uzyskanych z badań próby reprezentatywnej” (Guziuk-Tkacz i Siegień-Matyjewicz, 2012, s. 167).

Dla wyjaśnienia trudno mierzalnych zjawisk takich jak kontekst edukacyjny eksperymentu oraz rozwój relacji uczniów z psem, odwołano się także do paradygmatu konstruktywistyczno/interpretacyjnego.

Wybrano procedurę **eksperymentu pedagogicznego** zrealizowanego w modelu ilościowym, opartym na planie dwóch grup równoległych, z pomiarem początkowym i końcowym. Według J. Brzezińskiego (2004, s. 286): „model eksperymentalny to taki model sprawdzania hipotez o zależnościach między zmienną (zmiennymi) zależną i zmienną niezależną główną, który zakłada:

- 1) manipulację co najmniej jedną niezależną – główną;
- 2) kontrolowanie pozostałych zmiennych, ubocznych i zakłócających uznanych przez badacza za istotne dla zmiennej zależnej;

- 3) dokonanie pomiaru zmienności zmiennej (zmiennych) zależnej, spowodowanej zamierzonym przez badacza oddziaływaniem na nią (na nie) zmiennej (zmiennych) niezależnej – głównej”.

Zdaniem M. Łobockiego (1984) podczas eksperymentu pedagogicznego nie jest możliwe kontrolowanie wszystkich zmiennych. Wynika to z faktu, iż wywołujemy interesujące nas zjawiska w naturalnych warunkach (przeważnie szkolnych) w przeciwieństwie do eksperymentu laboratoryjnego.

Trudne do realizacji są również wymienione przez autora wymagania w stosunku do eksperymentu pedagogicznego takie jak:

- 1) badane zjawisko musi być takie, by osoba badająca mogła je wywołać;
- 2) warunki eksperymentu muszą być jasno i wyraźnie określone;
- 3) powinny pozwalać się zmieniać;
- 4) badania można powtórzyć przy zachowaniu tych samych warunków;
- 5) uzyskane zmiany dają się zmierzyć (Łobocki, 1984, s. 149).

Działając w rzeczywistości pedagogicznej nie możemy wszystkich tych warunków przestrzegać w sposób absolutny i bezwzględny.

Badania eksperymentalne wymagają wyboru dwóch porównywalnych ze sobą grup (eksperymentalnej i kontrolnej) ustalonych na zasadzie reprezentatywnych podobieństw oraz posiadanych właściwości istotnych dla celu badań. Procedura prowadzenia eksperymentu wymaga dokonania pomiaru tych cech, które były przedmiotem badań na wstępie w grupie kontrolnej i eksperymentalnej. Następnie w trakcie trwania eksperymentu należy wprowadzić określony bodziec – czynnik eksperymentalny, który zadziała w sposób planowy. Po zakończeniu eksperymentu dokonuje się ponownego pomiaru w obu grupach w celu stwierdzenia zaistniałych zmian (Sztumski, 1995, s. 89).

Uzasadnieniem dla zaplanowanego eksperymentu była potrzeba zweryfikowania w praktyce autorskiego programu adaptacyjnego realizowanego z udziałem psa. Eksperyment miał charakter naturalny. Prowadzony był w realnych warunkach życia badanych, w tym przypadku w przestrzeni szkolnej (grupy klasowej). Wprowadzając działania interwencyjne do grupy E (eksperymentalnej), starano się określić skuteczność zaproponowanego oddziaływania oraz przestrzegać zasady skrupulatności opisu, rozumianej tak, by pracę badawczą przedstawić możliwie jak najdokładniej, aby potencjalny badacz mógł na podobnej grupie powtórzyć badania i w konsekwencji uzyskać zbliżone rezultaty. Czynnikiem ingerującym był projekt edukacyjny polegający na wprowadzeniu do grupy eksperymentalnej autorskiego cyklu zajęć adaptacyjnych z udziałem psów terapeutycznych

(kynoterapii). Skutki działania celowo wprowadzonych bodźców podlegały obserwacji i pomiarom. Natomiast w grupie kontrolnej edukacja wczesnoszkolna była realizowana w tradycyjny sposób, z wykorzystaniem programu adaptacyjnego bez udziału psa. Aby sprostać wymaganiom poprawności metodologicznej, w toku badań przestrzegano trzech zasad. Po pierwsze, zjawisko traktowane jako przyczyna czasowo poprzedzało zjawisko, które potraktowano jako skutek. Po drugie, oba zjawiska korelowały ze sobą lub wzajemnie podlegały transformacjom, to znaczy zmiany w jednym pociągały zmiany w drugim. Po trzecie, kontrolowano oddziaływanie zjawisk innych niż zmienna niezależna (wpływ zmiennych ubocznych) na zmienną zależną (Rubacha, 2008, s. 345). Spełnienie tych trzech warunków świadczy o przeprowadzeniu prawomocnego wnioskowania.

Eksperyment wymaga zastosowania techniki badawczej, która stanowi zespół bardziej skonkretyzowanych sposobów realizowania zamierzonych badań. Dokonując wyborów spośród kilku technik badawczych, w pracy posłużono się techniką grup równoległych. Technika ta zakłada istnienie grup równoległych z pomiarem początkowym i końcowym, w której jedna jest grupą eksperymentalną, a druga grupą kontrolną (Góralski, 1994).

Klasyczny eksperyment pozwala badaczowi na wyprowadzenie wniosków dotyczących zależności przyczynowo skutkowych występujących pomiędzy zmienną niezależną i zależną (Maszke, 2004, s. 129-130). Różnica między wynikiem końcowym i początkowym w obu badanych grupach stanowi miarę wpływu działania czynnika eksperymentalnego na badane zjawisko. Na tej podstawie można orzec, w jakim stopniu zmienna niezależna wpłynęła na zmianę zależną. Tę różnicę można obliczyć, stosując wzór:  $d = (P4 - P2) - (P3 - P1)$ .

Podczas badań wykorzystana została technika grup równoległych, zwana również techniką grup porównawczych, obejmująca wszystkie elementy procedury badawczej (Zaczyński, 1977, s. 93). W tabeli 4 przedstawiono schemat techniki grup równoległych, natomiast na schemacie 1 model kierunku pomiaru.

Tabela 4. Schemat techniki grup równoległych w eksperymencie

Grupa	Pomiar wstępny	Czynniki	Pomiar końcowy	Różnica
Kontrolna	P1	C	P3	$P3-P1=d k$
Eksperymentalna	P2	Cx	P4	$P4-P2=d e$

P1, P2 – wstępny pomiar zmiennej zależnej

P3, P4 – końcowy pomiar zmiennej zależnej

Cx – czynnik eksperymentalny – zmienna niezależna

d k, d e – różnice pomiędzy pomiarem początkowym i końcowym w grupach eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: Maszke (2004), s. 129.

W literaturze istnieje wiele definicji pojęć metoda i technika badawcza. Pojęcia te różnią się zakresem znaczeniowym. Według M. Łobockiego (1984, s. 115) metody są z reguły pewnym ogólnym systemem reguł, które dotyczą organizowania określonej działalności badawczej, to jest szeregu operacji poznawczych i praktycznych, kolejności ich zastosowania, jak również specjalnych środków i działań skierowanych z góry na założony cel badawczy. W ścisłym związku z przyjętą metodą pozostają techniki badawcze, rozumiane jako czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, które pozwalają na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii i faktów (Pilch i Bauman, 2001, s. 71).

Techniki badawcze są „bardziej skonkretyzowanymi sposobami realizowania zamierzonych badań” (Łobocki, 1984, s. 115). Metoda badawcza ma zatem bardziej kompleksowy charakter niż technika badawcza, która – jak pisze M. Łobocki (1984, s. 115) – jest „ostatnim akordem” zastosowanej metody badań. Ponadto metoda zawiera zwykle kilka technik badawczych. Zastosowanie różnorodnych technik badawczych umożliwia zebranie bogatego materiału empirycznego i uzyskanie wszechstronnej wiedzy na temat podjętej problematyki.

W odniesieniu do przyjętych celów konieczne było wybranie technik badawczych, mierzących kompetencje społeczne/trudności przystosowawcze w trzech sferach funkcjonowania: pozycji społecznej zajmowanej przez ucznia w klasie szkolnej, poziomu przystosowania się do szkoły, zachowania (prospołeczne) i zaangażowanie.

Realizacji określonej techniki badań służy odpowiedni przedmiot, zwany narzędziem badawczym.

W przeprowadzonym badaniu eksperymentalnym, zarówno w pomiarze początkowym jak i końcowym, zastosowano następujące narzędzia badawcze:

- 1) w celu ustalenia poziomu przystosowania społecznego do szkoły – Kwestionariusz Zachowania się Dziecka w Przedszkolu i Szkole (CBI) E. Schaefera i M. Aaronsona w adaptacji J. Rembowskiego (1986);
- 2) w celu określenia statusu społecznego ucznia – Technikę socjometryczną J.L. Moreno oraz Plebiscyt życzliwości i niechęci;
- 3) w celu ustalenia poziomu gotowości uczniów do zachowań prospołecznych – Próby eksperymentalne, tj.: Próbę pomysłu S. Baleya oraz Próbę pomysłu B. Arskiej-Karyłowskiej;
- 4) ze względu na specyfikę zajęć z udziałem psa dodatkowo monitorowano poziom samopoczucia i zaangażowania uczniów na zajęciach. W tym celu zastosowano Skalę Komfortu Psychicznego i Zaangażowania F. Laeversa (2001).

Biorąc pod uwagę, że kynoterapia jako sposób oddziaływania na rozwój kompetencji społecznych u uczniów rozpoczynających naukę w szkole miała charakter innowacji pedagogicznej, to procedura eksperymentu pedagogicznego umożliwiła badaczowi praktyczną ocenę zastosowanej formy animaloterapii w szkole.

W pomiarze zmiennych zastosowano **sondaż diagnostyczny**, w którym zgodnie z tym, co pisze M. Łobocki (2010), szczególną uwagę zwracano na sposób formułowania pytań sondażowych, które nie mogły być dziełem przypadku, lecz wynikiem przyjętej koncepcji badań oraz sprecyzowanym problemem badawczym. W zbieraniu materiału badawczego został zastosowany kwestionariusz ankiety środowiskowej skierowanej do rodziców (Zaczyński, 1997, s. 149).

W eksperymencie wykorzystano także **obserwację**. Zdaniem J. Sztumskiego (1995, s. 112) jest ona najbardziej elementarną metodą poznania empirycznego, wchodzącą w skład innych metod. To celowe, ukierunkowane i zamierzone oraz systematyczne postrzeganie badanego przedmiotu, procesu lub zjawiska. Obserwacja umożliwiła zbadanie zachowań prospołecznych, kooperacyjnych, samopoczucia, zaangażowania uczniów oraz analizę jakościową procesu dydaktyczno-wychowawczego w toku adaptacji z udziałem psa. W celu zminimalizowania subiektywnych ocen badacza wprowadzono usystematyzowane karty odpowiedzi, w których odnotowywano wcześniej wymienione zachowania.

W wyniku procedury eksperymentalnej zebrano dane ilościowe w pomiarze powtarzalnym w grupie eksperymentalnej i kontrolnej na terenie dwóch szkół podstawowych w Lublinie.

W niniejszej pracy wykorzystano następujące narzędzia badawcze, które zamieszczono w Aneksie.



### **Kwestionariusz Statusu Społeczno-Ekonomicznego Rodziny (Załącznik nr 1)**

Wykorzystany w celu uzyskania podstawowych informacji na temat dziecka: struktury rodziny dziecka, wieku i wykształcenia rodziców, miejsca zamieszkania, stosunku dziecka do psa. Zastosowany kwestionariusz obejmuje pytania zamknięte lub półotwarte, zaopatrzone w tzw. kafeterię, czyli zestaw przewidzianych odpowiedzi. Kwestionariusz Statusu Społecznego-Ekonomicznego Rodziny skierowany został do rodziców i opiekunów uczniów.

### **Kwestionariusz CBI (Classroom Behavior Inventory) E. Schaefera i M. Aronsona w polskiej adaptacji J. Rembowskiego (1972) (Załącznik nr 2)**

Umożliwia określenie stopnia przystosowania psychospołecznego dziecka do przedszkola i szkoły. Kwestionariusz składa się z 60 cech jawnego zachowania się dziecka w klasie pogrupowanych w 12 skal, wśród których 6 opisuje cechy emocjonalne ucznia, natomiast pozostałe 6 cechy społeczne. Spośród cech emocjonalnych 3 to cechy pozytywne: (1) ekstrawersja słowna, (5) wytrwałość, (11) koncentracja uwagi oraz 3 to cechy negatywne: (2) nadrucliwość, (6) nerwowość, (8) roztargnienie. Wśród 6 skal społecznych również 3 stanowią cechy pozytywne: (3) życzliwość, (7) towarzyskość, (9) taktowne postępowanie, natomiast cechy negatywne to: (4) odsuwanie się, (10) nieśmiałość, (12) zawziętość. W sumie 6 cech stanowi cechy pozytywne i 6 cech negatywne.

Wyniki 12 skal ułożyć można w trzy wymiary – trzy czynniki przepowiadające, które umożliwiają określenie przystosowania się dziecka w szkole w trzech aspektach:

- 1) **I wymiar „ekstrawersja – introwersja”** – na który składają się cechy wskazujące na ekstrawersję: (1) ekspresja słowna i (7) towarzyskość minus cechy wskazujące na introwersję: (4) odsuwanie się i (10) nieśmiałość. M. Kopacz (1990) definiuje ten wymiar jako dążenie dziecka do poszukiwania i nawiązywania kontaktów społecznych;
- 2) **II wymiar „miłość – nienawiść” (zachowania pozytywne – negatywne)** – tworzą cechy: (3) życzliwość, (9) taktowne postępowanie minus (6) nerwowość i (12) zawziętość. Ten czynnik wskazuje na poziom uspołecznienia dziecka (Kopacz, 1990);

- 3) **III wymiar „pozytywne nastawienie – negatywne nastawienie”** – na który składają się cechy: (5) wytrwałość i (11) koncentracja minus (2) nadrucliwość i (8) roztargnienie (Rembowski, 1972). Wymiar ten tworzą cechy emocjonalne, stąd uznaje się go jako wskaźnik dojrzałości emocjonalnej.

Każda z wymienionych cech przyjmuje stopień nasilenia, wyrażony wskaźnikiem liczbowym od 1 do 4 punktów. Każda skala przyjmuje wartości od 5 do 20 punktów. Natomiast poszczególne wymiary mogą osiągać wyniki od –30 do 30 punktów. Ogólny stopień przystosowania, obejmujący sumę wyników trzech wymiarów (I, II, III), mogą osiągać od -90 do 90 punktów.

Celem badania stopnia przystosowania się dziecka do środowiska szkolnego było uzyskanie średnich wyników poszczególnych skal, wyników 3 wymiarów oraz ogólnego przystosowania uczniów biorących udział w zajęciach z psem oraz uczniów biorących udział w zajęciach bez psa.

### **Technika socjometryczna J. L. Moreno (Załącznik nr 3)**

Umożliwia poznanie nieformalnej struktury grupy – istniejących w niej stosunków interpersonalnych takich jak: popularność, wzajemne sympatie, antypatie, obojętność czy odrzucenie. Pozycja społeczna, jaką zajmuje dziecko w grupie rówieśniczej ma istotne znaczenie dla jego rozwoju, wpływa bowiem na liczbę i jakość kontaktów dziecka z rówieśnikami, a tym samym kształtuje jego doświadczenia społeczne.

W praktyce test socjometryczny J.L. Moreno polega na podaniu wszystkim członkom grupy specjalnie skonstruowanych pytań – kryteriów socjometrycznych.

Zastosowany w badaniach test zawierał trzy kryteria dwustronne (pozytywne i negatywne), z dwoma dozwolonymi wyborami.

Badania przeprowadzono metodą indywidualną z wykorzystaniem zdjęć wszystkich członków grupy (socjometria fotograficzna). Pytania zadawane były przez grupę sędziów kompetentnych w oddzielnej sali. Dzieci chętnie podejmowały rozmowę i udzielały wyczerpujących odpowiedzi.

Każdemu dziecku zadano następujące pytania:

1. Wskaż 2 osoby na zdjęciu, z którymi chciałbyś siedzieć w ławce. Z kim raczej nie chciałbyś (chciałabyś) siedzieć w jednej ławce? Wskaż 2 osoby na zdjęciu.
2. Wyobraź sobie, że organizujemy konkurs. Ty stałbyś (stałabyś) na czele drużyny konkursowej. Jakie 2 osoby wybrałbyś (wybrałabyś) najchętniej do swojej grupy?

Wskaż je na zdjęciu. Kogo raczej nie wybrałbyś (wybrałabyś) do swojej grupy?  
Wskaż 2 osoby na zdjęciu.

3. Wyobraź sobie, że zostałeś (zostałaś) poproszony (poproszona) o zabranie psa na spacer. Kogo z klasy zabrałbyś (zabrałabyś) ze sobą? Wskaż 2 osoby na zdjęciu.  
Kogo raczej nie zabrałbyś (zabrałabyś) ze sobą? Wskaż 2 osoby.

Badania odbywały się w innym pomieszczeniu, co zapewniało dzieciom poczucie bezpieczeństwa i umożliwiło formułowanie przez nie szczerych i wyczerpujących odpowiedzi. Wskazane na fotografii przez dzieci osoby zostały zapisane w postaci numeru na uprzednio skonstruowanym formularzu.

Analizę zebranego materiału oparto na propozycjach M. Pilkiewicza (1973, s. 253-275).

Pierwszą czynnością niezbędną do przeprowadzenia analizy było sporządzenie tabeli socjometrycznej. Dla każdej grupy utworzono trzy tabele dotyczące poszczególnych kryteriów dwustronnych z rozróżnieniem na wybory pozytywne i negatywne. Wybory pozytywne zaznaczono w tabelach według pierwszeństwa: wybór pierwszy cyfrą „1”, wybór drugi cyfrą „2”. Wybory negatywne oznaczono znakiem „X”. Następnie obliczono wartości brzegowe przez zsumowanie poziomo i pionowo wyborów dla poszczególnych osób. Liczba otrzymanych wyborów socjometrycznych przez poszczególne jednostki od pozostałych członków w grupie (poziom socjometryczny) stała się punktem wyjścia przy określeniu pozycji każdego dziecka. Im więcej wyborów pozytywnych otrzymała dana osoba, tym wyższa jest jej pozycja w grupie i odwrotnie.

Dokonując waloryzacji poziomów socjometrycznych, skorzystano z koncepcji U. Bronfenbrennera, który obliczył za pomocą rachunku prawdopodobieństwa wartości krytyczne statusów socjometrycznych – górną wartość krytyczną oraz dolną wartość i średnią dla grup o liczebności 10-50 osób.

Tabela 5. Krytyczne wartości statusów socjometrycznych

Liczba wyborów dozwolonych w każdym kryterium (liczba wyborów dozwolonych w każdym pytaniu)	Jedno kryterium (jedno pytanie)			Dwa kryteria (dwa pytania)			Trzy kryteria (trzy pytania)		
	Średnia	Niski status	Wysoki status	Średnia	Niski status	Wysoki status	Średnia	Niski status	Wysoki status
1	1	-	4	2	-	6	3	0	8
2	2	-	6	4	0	9	6	1	12
3	3	0	7	6	1	11	9	3	15
4	4	0	8	8	2	13	12	5	18
5	5	1	9	10	4	16	15	9	22

Źródło: Pilkiewicz (1973, s. 261)

Kryteria przedstawione w tabeli 5 stanowią podstawę klasyfikacji uczniów do 5 grup – w zależności od ich statusu socjometrycznego.

1. Status niski (N) – gdy liczba wyborów otrzymanych nie przekracza dolnej wartości krytycznej, przy określonej liczbie wyborów dozwolonych i określonej liczbie kryteriów socjometrycznych.
2. Status niższy od przeciętnego (-X) uzyskują osoby, u których liczba otrzymanych wyborów przekracza dolną wartość krytyczną, nie osiągając wartości średniej przyjętej w tej skali.
3. Status przeciętny (X) wyznaczony jest przez średnią wyborów przewidzianą dla określonej liczby kryteriów socjometrycznych i dozwolonych wyborów plus minus jeden sąsiadujący poziom socjometryczny.
4. Status wyższy od przeciętnego (+X) uzyskują osoby, u których liczba wyborów przekracza wartość średnią, nie osiągając jednak górnej wartości krytycznej.
5. Status wysoki (W) wyznaczony jest przez przekroczenie górnej wartości krytycznej przewidzianej dla statusu wysokiego tabeli Bronfenbrennera.

W niniejszych badaniach zastosowano trzy kryteria dwustronne i dwa wybory. Odczytując wartości krytyczne, kreślono granice statusów socjometrycznych dla badanych grup:

- |                                       |                     |
|---------------------------------------|---------------------|
| 1) status wysoki (W)                  | 12 i więcej wyborów |
| 2) status wyższy od przeciętnego      | 8-11 wyborów        |
| 3) status przeciętny (X)              | 5-7 wyborów         |
| 4) status niższy od przeciętnego (-X) | 2-4 wyborów         |
| 5) status niski (N)                   | 0-1 wybór           |

W efekcie takiego postępowania określono miejsce (status) każdego dziecka na pięciostopniowej Skali Sympatii (wybory pozytywne) oraz Skali Antypatii (wybory negatywne). Na tej podstawie skonstruowano Socjometryczną Skalę Akceptacji, uwzględniającą wszystkie możliwe kombinacje pozycji jednostek na obu wyżej wymienionych skalach.

Według tej skali każdemu dziecku można było przypisać jedną z pięciu kategorii głównych: Akceptacja, Przeciętność, Polaryzacja, Izolacja i Odrzucenie. Dla podkreślenia znaczenia i mocy statystycznej przyporządkowano podkategorie szczegółowe: „zero” (Ao, Po, Io, Oo), „1”, „2”.

Najkorzystniejszą kategorią z punktu widzianej zajmowanej pozycji w grupie jest akceptacja (A). Osoby akceptowane to jednostki, które zajmują pozycję wysoką lub powyżej przeciętnej na Skali Sympatii i jednocześnie pozycję niską lub poniżej przeciętnej na Skali Antypatii. Do tej kategorii należą osoby, względem których wykazywane są silne postawy pozytywne przy braku postaw negatywnych. Kategoria ta rozpada się na 3 kategorie szczegółowe (wybitna, silna i słaba).

Drugą kategorią jest pozycja przeciętna (X). W tej grupie znajdują się osoby, które zarówno na Skali Sympatii, jak i Skali Antypatii zajmują pozycje średnie lub zbliżone do średniego. Są to osoby, w stosunku do których występują mało zróżnicowane postawy grupy. W ramach tej kategorii nie wyróżnia się podkategorii.

W trzeciej kategorii znalazły się osoby, które polaryzują względem siebie akceptację grupy – przez część klasy są lubiane, a przez drugą nielubiane; względem nich wykazywane są postawy skrajne – od silnych sympatii do silnych antypatii. Ta kategoria rozpada się na dwa stopnie (wybitną oraz silną).

Czwartą kategorią jest izolacja (I). Dominują tutaj postawy neutralne. Osoby z tej grupy nie są ani lubiane, ani nielubiane przez grupę. Wyróżniono 3 stopnie izolacji: wybitna, silna i słaba.

Ostatnia kategoria Socjometrycznej Skali Akceptacji tworzona jest przez osoby odrzucane (O). Przez odrzucenie rozumie się taką sytuację, gdy w grupie nie ma żadnej osoby, która by daną osobę lubiła. Możemy mówić tutaj o silnym stosunku negatywnym grupy. W tej kategorii wyróżniono 3 podkategorie – 3 stopnie odrzucenia: wybitne, silne, słabe.

#### **Plebiscyt życzliwości niechęci J. Korczaka (Załącznik nr 4)**

Plebiscyt życzliwości i niechęci stanowi socjometryczną skalę oszacowań. Polega na określeniu stosunku emocjonalnego ucznia do pozostałych koleżanek i kolegów w klasie. Dzięki tej technice można poznać postawy uczniów względem siebie, a także określić ich pozycję społeczną.

Badania plebiscytem mogą być prowadzone grupowo bądź indywidualnie, w zależności od sytuacji. Z uwagi na fakt, że do klas pierwszych uczęszczały dzieci o rok młodsze (sześciolatek), zastosowano metodę indywidualnych rozmów. Rozmowy zostały przeprowadzone w oddzielnej sali z udziałem sędziów kompetentnych. W celu usprawnienia badania sfotografowano wszystkie dzieci w klasie. Dzieci na fotografii zostały ustawione w sposób losowy, aby nie sugerować wyborów przez badającego. Zdaniem M. Deptuły (Deptuła i Misiuk, 2016, s. 82) zastosowanie fotografii jest dobrym rozwiązaniem w sytuacji, gdy dzieci nie pamiętają imion i nazwisk kolegów, a także gdy jeszcze nie piszą i nie czytają. Z kolei prośzenie dzieci w młodszych klasach o to, by wstały z ławki, gdy ich rówieśnicy dokonują oceny – tak jak sugeruje M. Pilkiewicz (1973), może stanowić dla dziecka niekomfortową sytuację czy wręcz stać się źródłem stresu. Badane dzieci ustosunkowywały się do każdej osoby w klasie na skali pięciostopniowej: od „bardzo lubię” (++), „lubię” (+), „nie wiem, czy bardziej go lubię, czy nie lubię” (0), po „nie lubię” (-) i „bardzo nie lubię” (--) – poprzez wskazanie danej osoby na fotografii. Następnie odpowiedzi były nanoszone przez badającego na arkusz. Po uzyskaniu ocen od wszystkich uczniów w klasie wykonano tabele macierzowe (por. Pilkiewicz, 1973). Następnie obliczono, ile uczniowie z danej klasy otrzymali i oddali ocen pozytywnych, obojętnych (0) i negatywnych.

W celu określenia poziomu akceptacji społecznej ucznia w klasie szkolnej oraz uspołecznienia danego ucznia obliczono wskaźnik pozytywnych ocen P, zarówno otrzymanych, jak i oddanych.

Wartość sumy P pozytywnych otrzymanych ocen ma także duże znaczenie przy określaniu zajmowanej przez ucznia pozycji społecznej w klasie. Im wyższa jest wartość tego wskaźnika, tym wyższy jest poziom akceptacji społecznej oraz pozycja ucznia w klasie.

**Suma P = 5xN dwa plusy + 4xN jeden plus + 3xNo + 2xN jeden minus + 1xN jeden minus**  
gdzie:

N dwa plusy – liczba ocen „bardzo lubię”,

N jeden plus – liczba ocen „lubię”,

No – liczba ocen „nie wiem, czy bardziej go lubię, czy nie lubię”,

N jeden minus – liczba ocen „nie lubię”,

N dwa minusy – liczba ocen „bardzo nie lubię”.

Dwutorowa analiza statusu socjometrycznego badanych uczniów za pomocą plebiscytu życzliwości i niechęci polega na określeniu:

- 1) poziomu akceptacji społecznej ucznia i pozycji zajmowanej przez niego w klasie szkolnej – obliczając wskaźnik P, czyli sumę pozytywnych ocen otrzymanych od innych oraz liczbę otrzymanych ocen pozytywnych, negatywnych i obojętnych;
- 2) poziomu przystosowania społecznego: szkolnego i uspołecznienia ucznia – obliczając wskaźnik P, czyli sumę pozytywnych ocen oddanych innym oraz liczbę oddanych ocen pozytywnych, negatywnych i obojętnych.

Za podstawę wyznaczania statusów na skali popularności i stosunku emocjonalnego do grupy przyjęto – za M. Pilkiewiczem (1973) – kryteria oparte na wartości wskaźników sympatii i antypatii. Oceny oznaczające silną sympatię czy silną antypatię mają dwukrotnie większe znaczenie niż oceny oznaczające słabą sympatię i słabą antypatię.

Wskaźnik sympatii  $WS = 1(\%++) + 0,5(\%+)$

Wskaźnik antypatii  $WA = 1(\%--) + (\%-)$

Uzyskane wyniki pozwalają odczytać pozycję każdego dziecka na skali sympatii: pozycja wysoka – wskaźnik równy 50% i więcej oraz skali antypatii: pozycja wysoka – wskaźnik równy 25% i więcej. Na ich podstawie można również wyznaczyć pozycję dziecka na skali popularności stanowiącą wypadkową obu skal.

### **Próba eksperymentalna pomysłu B. Arskiej-Karyłowskiej (1982) (Załącznik nr 6)**

Próba pozwala na pomiar gotowości uczniów do udzielania pomocy osobom starszym (kynoterapeucie). Sytuacja bania wyglądała następująco: uczniowie weszli do sali, w której przebywał pies, kynoterapeutka i sędzia kompetentny. W momencie wejścia uczniów do sali kynoterapeuta rozsypał kartki (w wersji oryginalnej opisu próby zaproponowano rozsypanie spinaczy, jednak ze względu na obecność psa i ryzyko niezauważenia przez dzieci małych elementów, celowo zamieniono je na białe kartki papieru). Kynoterapeuta zbierał rozsypane kartki, następnie układał je na biurku. Badane dzieci, aby zająć miejsca na dywanie, na którym siedzi pies, musiały minąć kucającą kobietę. Uczeń, który wchodził do sali, witał się z kobietą, odpowiadała mu i wskazywała miejsce na dywanie; jeżeli badany spontanicznie zaoferował swoją pomoc, nie mówiła nic, tylko zgadzała się, aby jej pomógł.

Kynoterapeuta po chwili samodzielnego zbierania kartek wypowiadała kolejno zdania:

- 1) pierwsza zachęta: „*Ale dużo kartek. Nie wiem, czy sama dam radę pozbierać*”;
- 2) druga zachęta: „*Zobaczcie, już tak długo zbieram i tyle mi jeszcze zostało*”;
- 3) trzecia zachęta: „*Sluchajcie, może byście mi trochę pomogli, bo jeszcze tyle tego zostało*”.

Pierwsze zdanie wypowiedziane było jakby do siebie, w zdaniu drugim kynoterapeuta zwracał się do dzieci, dopiero w zdaniu trzecim prośbę kierował bezpośrednio do uczniów.

Zachowanie uczniów oceniane było w skali pięciopunktowej. 5 punktów otrzymywali uczniowie, którzy pomogli spontanicznie, zanim kynoterapeuta wypowiedział pierwsze zdanie; 4 punkty otrzymały dzieci po pierwszej zachęcie; 3 punkty po drugiej zachęcie; 2 punkty po trzeciej zachęcie; 1 punkt otrzymali uczniowie, którzy nie pomogli kynoterapeucie pomimo zachęceń. Sędzia kompetentny na karcie obserwacji zapisywał wyniki.

### **Próba współpracy pomysłu S. Baleya (Załącznik nr 7)**

Badanie pozwala na pomiar gotowości dzieci do zachowań kooperacyjnych, a więc współpracy z kolegami z grupy klasowej. Uczniowie z klasy zostali losowo podzieleni na czterosobowe grupy. Każda z grup zajęła miejsce przy jednym stoliku, na którym wcześniej rozłożono klocki BUMP. Eksperymentator poprosił: „*Z otrzymanych klocków zbudujcie coś razem*”. Następnie grupa sędziów kompetentnych dokonała obserwacji zachowań poszczególnych dzieci w grupie (jeden sędzia kompetentny obserwował jedną grupę) i naniosiła wyniki obserwacji na przygotowaną wcześniej kartę obserwacji. Zachowanie dzieci zostało skategoryzowane w następujący sposób:

- 1) współdziałanie na zasadzie równości gdy partnerzy przyczyniają się swoją aktywnością równomiernie do wykonania wspólnego działania;
- 2) kierownictwo cykliczne, każdy z partnerów podejmuje kolejną rolę kierowniczą;
- 3) kierownictwo jednego z dzieci gdy pełni ono funkcje sterowania wspólnym działaniem;
- 4) zachowania rywalizacyjne, gdy dzieci walczą o rolę kierowniczą w działaniu całkowity brak wspólnego działania.

### **Skala Komfortu Psychicznego i Zaangażowania F. Laevers (Załącznik nr 8)**

Skala Komfortu Psychicznego i Zaangażowania jest narzędziem, które umożliwia ogólną ocenę komfortu psychicznego i zaangażowania w skali pięciostopniowej od 1 do 5 z wykorzystaniem opracowanych przez zespół pod kierownictwem F. Laeversa arkuszy



obserwacji (Skali samopoczucia i Skali zaangażowania). Poziom 1 w skali oznacza skrajnie niskie samopoczucie /zaangażowanie, natomiast poziom 5 interpretowany jest jako bardzo wysokie samopoczucie / zaangażowanie.

Obserwacji dokonała grupa sędziów kompetentnych podczas zajęć w grupie E i K, począwszy od drugich do ostatnich zajęć, w sześciu punktach czasowych. Umożliwiło to bieżący monitoring oraz analizę dynamiki zmian samopoczucia i zaangażowania dzieci w toku całego eksperymentu.

Z uwagi na to, iż dziecko w środowisku szkolnym występuje w dwóch rolach: ucznia i koleżanki/kolegi, ocena jego kompetencji społecznych dotyczyła zachowania istotnego dla wszystkich osób znaczących (rówieśników, nauczycieli, kynoterapeuty). Zatem opisane narzędzia badawcze skierowane zostały do: wychowawcy - Kwestionariusz CBI); dzieci - Test socjometryczny J. Moreno, plebiscyt życzliwości i niechęci – wybory pozytywne i negatywne;

- 1) grupy sędziów kompetentnych - kwestionariusz obserwacji prób eksperymentalnych służących ocenie gotowości dzieci do zachowań prospołecznych w stosunku do rówieśników i osób starszych oraz kwestionariusz obserwacji zaangażowania i samopoczucia.

#### **4.5. Organizacja i przebieg badań**

Badania pilotażowe, które poprzedziły realizację eksperymentu, zostały przeprowadzone w roku 2015 we wszystkich klasach pierwszych wybranych szkół. Miały one formę obserwacji ukierunkowanej, podczas której określono reakcję dzieci na psy terapeutyczne. Dzieci, które bały się psów, zostały skierowane na zajęcia indywidualne w celu wyeliminowania strachu przed zwierzęciem (zajęcia terapeutyczne pracy z dzieckiem z kynofobią).

Badanie właściwe przeprowadzono w okresie od września do lutego roku szkolnego 2015/2016 na terenie dwóch szkół podstawowych w Lublinie.

Badaniami objęto 84 uczniów sześć- i siedmioletnich, uczęszczających do klas pierwszych. Ten element doboru miał charakter celowy. O wyborze szkoły decydowała obecność uczniów rozpoczynających naukę w klasach pierwszych w wieku sześciu i siedmiu lat. Ten warunek był niezbędny do tworzenia grup eksperymentalnej i kontrolnej oraz przeprowadzenia naturalnego eksperymentu pedagogicznego.

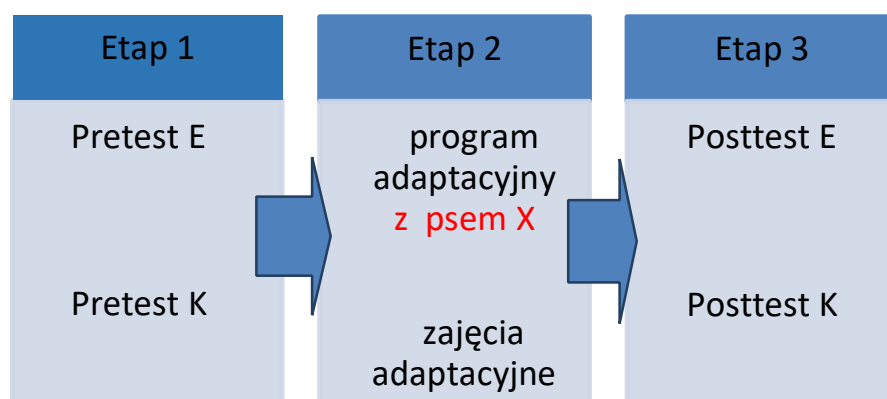
Eksperyment w analizowanych badaniach polegał na rozwijaniu kompetencji społecznych. O naukowości podejmowanych badań eksperymentalnych przesądza zinterpretowanie wyników (trafność wewnętrzną) przez ich uogólnienie (trafność zewnętrzną). W przypadku tych badań obserwowanym zachowaniem był wskaźnik kompetencji społecznych określony według przyjętych kryteriów, natomiast postępowaniem eksperymentalnym były zajęcia adaptacyjne, czyli oddziaływania wychowawcze i profilaktyczne, wynikające z opracowanego programu (z udziałem psa – kynoterapia w grupie E lub bez udziału psa w grupie K). Oddziaływania wychowawcze i profilaktyczne pozostały w związku przyczynowo-skutkowym, tj. nabywaniem i kształtowaniem kompetencji społecznych. Określono schemat postępowania badawczego (plan eksperymentu) według J. Brzezińskiego. „Plan eksperymentu jest to wystandardyzowany sposób postępowania badawczego, a także – jak to ma miejsce w przypadku współczesnych eksperymentów – określony sposób postępowania w zakresie analizy statystycznej danych” (Brzeziński, 2004, s. 29). Tak rozumiany plan rozpatrywany jest według trafności wewnętrznej i zewnętrznej.

Trafność wewnętrzną planu eksperymentalnego jest warunkiem niezbędnym, bez spełnienia którego wyniki uzyskane na podstawie przeprowadzonego badania eksperymentalnego nie mogą być interpretowane w kategoriach założonej koncepcji naukowej. Dlatego też plan musi być adekwatny do danej hipotezy. Powinny być kontrolowane wszystkie czynniki mogące mieć wpływ, poza zmienną. Badacz powinien manipulować zmienną.

Z kolei trafność zewnętrzną planu eksperymentalnego związana jest z pytaniem o zakres wniosków, które badacz sformułował na podstawie wyników uzyskanych z badania eksperymentalnego. Mówiąc inaczej, dotyczy ona zakresu generalizacji tych wniosków.

Plan eksperymentu przedstawiono w formie graficznej na schemacie 2.

Schemat 2. Plan dwugrupowy z grupami eksperymentalną (E) i grupą kontrolną (K) – pretest i posttest w obu grupach.



Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Brzeziński (2000).

### **Etap 1. badania:**

W pierwszym etapie badań dokonano doboru próby badawczej, czyli obiektu, który można przyporządkować do określonej populacji. Szkoły i klasy wyodrębniono do badań w sposób celowy, opierając się na następujących kryteriach (zmienne uboczne kontrolowane): chłopcy i dziewczynki uczęszczali do klasy pierwszej, byli w wieku 6 i 7 lat, nie bali się psów. Następnie stosując kryterium losowe, określone klasy przydzielono do grupy kontrolnej (K) i grupy eksperymentalnej (E). Dokonano pomiaru początkowego, określając: przystosowanie psychospołeczne uczniów, ich status społeczny (pozycję socjometryczną, strukturę i klimat emocjonalny klasy), gotowość do zachowań prospołecznych uczniów (zachowania kooperacyjne i współpracy) oraz zaangażowanie uczniów.

### **Etap 2. badania:**

Obie grupy potraktowano w sposób zróżnicowany. Grupę eksperymentalną poddano oddziaływaniu eksperymentalnemu, to znaczy przeprowadzono zajęcia objęte programem adaptacyjnym „Kynoterapia - adaptacja z udziałem psa”. Natomiast w grupie kontrolnej realizowano zajęcia adaptacyjne oparte na tych samych założeniach programowych co program kynoterapii, bez udziału psa. Dodatkowo na zajęciach zarówno z udziałem psa, jak i bez niego (w grupach K i E) prowadzono monitoring poziomu samopoczucia i zaangażowania dzieci.

### **Etap 3. badania:**

Po ustaniu oddziaływania eksperymentalnego dokonano pomiaru początkowego, określając: status społeczny ucznia (pozycję socjometryczną i klimat społeczny klasy), przystosowanie

szkolne ucznia, gotowość do zachowań prospołecznych uczniów (zachowania kooperacyjne i współpracy). Dokonano porównania międzygrupowego i wewnątrzgrupowego.

#### 4.6. Charakterystyka badanych

Badaniami zostało objętych 84 uczniów klas pierwszych w wieku sześciu i siedmiu lat. Po uzyskaniu niezbędnych zgód od rodziców oraz dyrekcji szkół i przeprowadzeniu pomiaru pilotażowego okazało się, że siedem z dziewięciu klas pierwszych jest najbardziej zbliżonych pod względem zmiennych kontrolowanych (płeć, wiek, lęk przed psem). Po szczegółowej analizie cech klas, do badań celowo wybrano cztery z nich i podzielono je losowo na grupę E i K. W grupie E znalazło się początkowo 19 uczniów ze Szkoły Podstawowej nr 22 i 25 uczniów ze Szkoły Podstawowej nr 30. Ostatecznie liczebność grupy E wyniosła 43 osoby, gdyż jedna z dziewczynek z uwagi na zbyt silny lęk przed psem nie została uwzględniona w badaniach. W grupie K znalazło się 41 osób. Rozkład grupy E i K przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Liczba dzieci z poszczególnych placówek w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Szkoła	Grupa E	%	Grupa K	%
SP nr 22	18	42	18	44
SP nr 30	25	58	23	56
<b>Razem dzieci</b>	<b>43</b>	<b>100</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

SP nr 22 – szkoła podstawowa usytuowana przy ul. Rzeckiego 10 w Lublinie (dzielnica LSM)

SP nr 30 – szkoła podstawowa usytuowana przy ul. Nałkowskich 110 w Lublinie (dzielnica Wrotków)

Źródło: opracowanie własne.

Badaną próbę stanowili uczniowie uczęszczający do klasy pierwszej szkoły podstawowej. W obu grupach w niewielkim stopniu dominowali chłopcy (62,8% E i 56% K). Wszystkie dzieci uczęszczały wcześniej do przedszkola. Rozkład płci w poszczególnych grupach zaprezentowano w tabeli 7.

Tabela 7. Płeć badanych dzieci

Kryterium porównania		Grupy			
		Eksperymentalna		Kontrolna	
		N	%	N	%
<b>Informacje na temat płci badanych</b>					
Płeć	Kobieta	16	37,2	18	44,0
	Mężczyzna	27	62,8	23	56,0
<b>RAZEM:</b>		<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>

Zródło: opracowanie własne.

W doborze uczniów do badania istotny był ich wiek. 29 grudnia 2015 r. zmieniły się zasady posyłania dzieci do szkoły podstawowej. Zgodnie z nimi obowiązek rozpoczęcia nauki w pierwszej klasie miały siedmiolatki, a sześciolatki mogły iść do pierwszej klasy, ale nie musiały. Decyzję o posłaniu dziecka do szkoły podejmowali rodzice. Jednak ostatecznie o przyjęciu dziecka sześciolatki decydował dyrektor na podstawie wolnych miejsc w klasach. W obu badanych grupach (K i E) dominowali uczniowie siedmioletni – po 48% w grupie kontrolnej i eksperymentalnej.

Tabela 8. Wiek badanych dzieci

Kryterium porównania		Grupy			
		Eksperymentalna		Kontrolna	
		N	%	N	%
<b>Informacje na temat wieku badanych</b>					
Płeć	6 lat	21	48,8	20	48,8
	7 lat	22	51,2	21	51,2
<b>RAZEM:</b>		<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>

Zródło: opracowanie własne.

Jak wskazują badania dotyczące reakcji dziecka na psa, wiek jak i płeć badanych mogą mieć wpływ na uzyskane wyniki. Stwierdzono (Hurlock, 1985, s. 401, za: Lehman), że zainteresowanie psem wzrasta szybko między 6. a 14. rokiem życia, przy czym tempo tego wzrostu osiąga punkt kulminacyjny około 12. roku życia. Zarówno dziewczynki, jak i chłopcy wolą psy niż koty. Zainteresowanie zabawą z psem u chłopców przychodzi później niż u dziewczynek

Inną zmienną rejestrowaną było miejsce zamieszkania dzieci. Informacje na ten temat umieszczono w tabeli 9.

Tabela 9. Miejsce zamieszkania badanych dzieci

Kryterium porównania		Grupy			
		Eksperymentalna		Kontrolna	
		N	%	N	%
<b>Informacje na temat miejsca zamieszkania</b>					
Miejsce zamieszkania	Wieś	0	0,0	1	2,4
	Miasto	43	100,0	40	97,6
<b>RAZEM:</b>		<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>

Źródło: opracowanie własne.

Badania socjologiczne pokazują, że stosunek ludzi do zwierząt jest związany z ich miejscem zamieszkania oraz rolą, jaką pełnią zwierzęta w rodzinie. Większość, poza jednym dzieckiem z grupy kontrolnej, mieszkała w mieście (100% dla E i 97,6% dla K). Według K.T. Koneckiego (2005, s. 83) zdecydowana większość rolników w Polsce ma pragmatyczne podejście do psów. Zdaniem autora w ich gospodarstwach domowych tzw. psy łańcuchowe pełnią rolę ostrzegawczą i obronną, w związku z tym nie są traktowane jako członek rodziny. Na podstawie wywiadu pogłębionego ustalono, że ten jeden badany uczeń z grupy K nie posiada w domu psa. Zatem ta informacja nie stanowiła zmiennej zakłócającej.

Jak podaje literatura, nastawienie dziecka do obecnych na zajęciach psów jest czynnikiem, który może wywierać decydujący wpływ na efekty zajęć oraz wyniki i ocenę parametrów zarówno obiektywnych, jak i subiektywnych (Lass-Hennemann i in., 2014). Stosunek dziecka do psa był określony na podstawie obserwacji ukierunkowanej podczas badań pilotażowych, które poprzedzały badania. Dane te przedstawiono w tabeli 10.

Tabela 10. Informacje dotyczące stosunku dziecka do psa w opinii rodziców

Kryterium porównania		Grupy			
		Eksperymentalna		Kontrolna	
		N	%	N	%
<b>Informacje dotyczące stosunku dziecka do psa w opinii rodziców</b>					
Aktualna obecność psa w domu	Tak	12	27,9	9	22,0
	Nie	31	72,1	32	78,0
<b>RAZEM:</b>		<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>
Negatywne doświadczenia dziecka z psem w przeszłości	Tak	4	16,7	4	11,1
	Nie	39	83,3	37	88,9
<b>RAZEM:</b>		<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>
Strach dziecka przed psem w opinii rodziców	Tak	5	11,6	8	19,5
	Nie	38	88,4	33	80,5
<b>RAZEM:</b>		<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>

Źródło: opracowanie własne.

W grupie eksperymentalnej w opinii rodziców 11,6% dzieci bało się psa, a w grupie kontrolnej 19,5%. 16,7% dzieci z grupy E miało negatywne doświadczenia z psem w przeszłości, w grupie K było ich 11,1%. 27,9% dzieci z grupy eksperymentalnej miało w domu psa, a w grupie K 22%. Badania socjologiczne pokazują, że dzieci, których rodzice byli silnie związani ze zwierzętami domowymi, w życiu dorosłym również wykazują silne oznaki takiego związku. Zdaniem K.T. Koneckiego (2005) aktualne postawy rodziców w stosunku do zwierząt w domu rodzinnym bardzo silnie warunkują przyszłe postawy dzieci w stosunku do ich zwierząt domowych. Dzieci obserwując dorosłych i ich wzorce socjalizacji zwierząt domowych, przyjmują te wzorce. Połączenie cech posłuszeństwa, bierności i łagodności może być takim właśnie dominującym wzorcem socjalizacyjnym przekazywanych wzorców osobowych. Autor uważa, że komunikowanie i kontaktowanie się dzieci ze zwierzętami pozwala odtworzyć strukturę emocjonalną polskiej rodziny. Posiadanie zwierząt domowych pełni zatem niezwykle ważną rolę w socjalizacji dzieci, a także w reprodukcji struktur rodzinnych i kulturowych wzorców zachowań (Konecki, 2005, s. 67-69).

Klasy, w których były dzieci wykazujące silny lęk wobec psów terapeutycznych były wyłączane z badań. Ostatecznie dobór klas do grup uwzględniał tylko te, w których nie było dzieci bojących się psów. Natomiast dzieci zdiagnozowane pod kątem kynofobii zostały zakwalifikowane do zajęć indywidualnych (zajęcia terapeutyczne pracy z kynofobią) – 6 dzieci w obu szkołach. W trakcie trwania eksperymentu jedna uczennica została pogryziona przez psa dziadków, dlatego nie została uwzględniona w wynikach badań. Co ciekawe obserwacje dokonane przez kynoterapeutów nie pokryły się z opinią rodziców na temat stosunku badanych dzieci do pasa i występowania lęków w kontakcie z psem.

Należy również zaznaczyć, że podczas trwania całego eksperymentu u uczestników zajęć adaptacyjnych (uczniów grupy E i K) monitorowany był ich komfort psychiczny i poziom zaangażowania. Badanie to umożliwiło bieżącą ocenę nastawienia dzieci do psa.

Inną zmienną rejestrowaną była struktura rodziny.

Tabela 11. Struktura rodziny

Kryterium porównania		Grupy			
		Eksperymentalna		Kontrolna	
		N	%	N	%
Struktura rodziny					
Typ rodziny	Pełna	38	88,4	36	88,0
	Niepełna	3	6,9	5	12,0
	Zrekonstruowana	2	4,7	0	0,0
<b>RAZEM:</b>		<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość dzieci w obu grupach pochodziła z rodzin pełnych (88,4% dla E i 88% dla K), przy czym w grupie eksperymentalnej 4,7% pochodziła z rodzin zrekonstruowanych. 4,7% dzieci z grupy E pochodziło z rodzin niepełnych, z kolei z rodzin niepełnych pochodziło 12% dzieci z grupy K. Powszechne jest przekonanie, że niepełność rodziny wywiera negatywny wpływ na rozwój społeczno – emocjonalny dziecka, doprowadzając do zaburzeń w różnych sferach jego funkcjonowania. B. Kaja (1992 s. 43) wnioskuje, że konflikty między rodzicami, rozwód, a w konsekwencji bark rodzica, implikuje występowanie zaburzeń emocjonalnych u dzieci. Podobne stanowisko prezentuje K. Pospieszyl i E. Żabczyńska (1981 s. 82), którzy uznają rozpad rodziny za jedną z głównych przyczyn trudności dzieci w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, izolowania się od grupy, problemów z agresją i innych zachowań antyspołecznych. Dodatkowo zebrano informacje na temat posiadanego rodzeństwa.

Tabela 12. Rodzeństwo badanych

Kryterium porównania		Grupy			
		Eksperymentalna		Kontrolna	
		N	%	N	%
Rodzeństwo badanych					
Liczba dzieci w rodzinie	Brak rodzeństwa /jedno dziecko	12	27,9	10	24,4
	Jedna siostra/brat	25	58,2	26	63,4
	Dwoje rodzeństwa	4	9,3	3	7,3
	Troje lub więcej rodzeństwa	2	4,6	2	4,9
<b>RAZEM:</b>		<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>

Źródło: opracowanie własne.



Analiza wykazała, że w grupach eksperymentalnej i kontrolnej większość dzieci posiadała rodzeństwo (72,1% w grupie E i 75,6% w grupie K). W grupie eksperymentalnej było nieco więcej jedynaków (27,9%), natomiast w grupie K 24,4 % uczniów nie posiadało rodzeństwa.

#### **4.7. Teren badań**

Badania realizowano w mieście wojewódzkim Lublin, usytuowanym we wschodniej części Polski, o liczbie 326 276 mieszkańców. Pierwszym kryterium doboru terenu badań był wybór takiego rejonu, w którym będą szkoły o podobnych warunkach geograficzno – kulturowych, z więcej niż jedną klasą pierwszą, do których uczęszczają dzieci w wieku 6 i 7 lat. Celowo wybrano placówki zlokalizowane na terenie przylegających do siebie dzielnic: Lubelskiej Spółdzielni Mieszkaniowej (LSM) oraz Wrotkowie. Według A. Brzezińskiej (2004, s. 189) środowisko społeczno – kulturowe jest bardzo ważnym czynnikiem rozwoju dzieci, a związane z nimi cechy - takie jak czynniki geograficzne, środowiskowe i kulturowe - wpływają na każdą jednostkę.

Badania przeprowadzono na terenie szkół: Szkoła Podstawowa nr 30 oraz Szkoła Podstawowa nr 22 w Lublinie. Obie szkoły powstały w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku, w ramach wielkiej akcji budowy "1000 szkół na Tysiąclecie". Architektura obu placówek jest bardzo podobna: niski, pawilonowy budynek, z dużymi oknami, zharmonizowany z otoczeniem. Obie szkoły posiadają rozbudowane obiekty sportowe i basen. W szkołach tych klasy pierwsze mieściły się na jednym poziomie i posiadały własne szatnie oraz odrębne węzły sanitarne z toaletą i łazienkami. Taki układ pozwalał na oddzielenie klas nauczania początkowego od pozostałych klas. Zajęcia, które realizowane były w ramach eksperymentu, prowadzone były w salach lekcyjnych klas pierwszych. Były to duże, dobrze nasłonecznione pomieszczenia z ławkami, stolikami, dywanem i indywidualnymi szafkami dla uczniów. W placówkach szkolnych było łącznie 9 oddziałów klas pierwszych: Trzy klasy pierwsze w Szkole Podstawowej nr 22 oraz sześć klas w Szkole Podstawowej nr 30. W wybranych do eksperymentu klasach wychowawczyniami były nauczycielki dyplomowane, które posiadały wykształcenie wyższe z zakresu nauczania początkowego. Uczniowie oprócz zajęć programowych mieli możliwość uczestniczenia w zajęciach świetlicy szkolnej, basenu i dodatkowej godziny języka angielskiego. Nauczycielki w swojej pracy wykorzystywały elementy metody kinezylogii edukacyjnej P.

Denissona, metody W. Sherborne, pedagogiki zabawy Metody Dobrego Startu, metody projektu, edukacji matematycznej E. Gruszczyk – Kolczyńskiej, techniki relaksacji.



Fot. 1. Szkoła Podstawowa nr 30 im. Króla Kazimierza Wielkiego w Lublinie

Źródło: <https://sp30.lublin.eu>



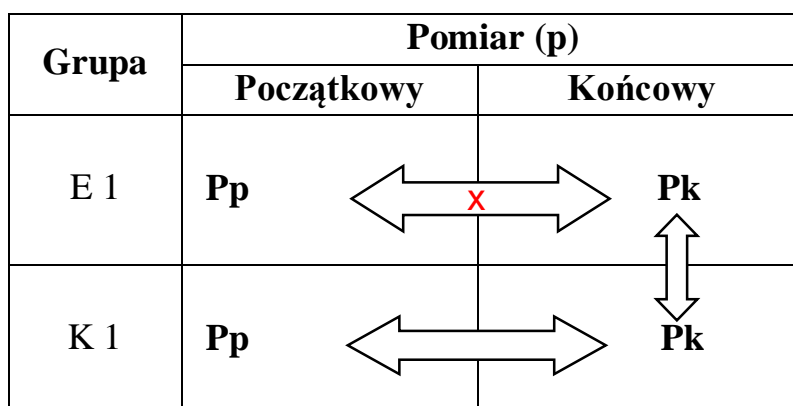
Fot. 2. Szkoła Podstawowa nr 22 im. Bolesława Prusa w Lublinie

Źródło: <https://zso5.lublin.eu>

#### 4.8. Charakterystyka zastosowanej procedury statystycznej

Zebrany materiał empiryczny poddano analizie ilościowej i jakościowej. Zastosowana procedura analiz statystycznych wynikała z przyjętego modelu badań, była podyktowana przyjętymi założeniami i problemami badawczymi, jak również wymaganiami poprawności statystycznej według schematu 3.

Schemat 3. Model kierunków pomiaru i analiz wyników eksperymentu techniką dwu grup



Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Brzeziński (1999).

Aby zweryfikować hipotezę badawczą, zastosowano serię analiz wariancji w schemacie mieszanym, osobno dla każdej zmiennej zależnej. Jako zmienną wewnątrzobektową wprowadzano zmienną czasu, czyli powtarzany pomiar zmiennej zależnej – wybrane kompetencje społeczne (pretest i posttest). Grupa badawcza (eksperymentalna i kontrolna) wprowadzana była jako zmienna międzyobektowa. W

badaniu przeprowadzono zestaw analiz wariacyjnych dla każdej zmiennej zależnej szczegółowej i odpowiadających im wskaźników przedstawionych w tabeli 3 niniejszej pracy. Jak wskazują K. Krejtz i I. Krejtz (2013, s.64), „ Człowiek podlega jednoczesnemu oddziaływaniu bardzo wielu czynników, których wpływ jest trudny do wyizolowania. Najczęściej współgrają one ze sobą, zmieniając nawzajem wpływ, jaki wywierają na badane zjawisko”.

W ANOVIE w schemacie mieszanym weryfikowane były następujące efekty: efekt główny czynnika międzyobiekтового, efekt główny czynnika wewnątrzobiekтового, efekt interakcji czynnika wewnątrzobiekтового i czynnika międzyobiekowego. Wyniki analiz opierały się na statystyce F (F=wariancja wyjaśniona podzielona przez wariancję błędu).

Analiza ujawniała efekty główne obu zmiennych (mało użyteczne interpretacyjnie) oraz efekt interakcji obu tych zmiennych, mówiący o tym, czy w grupie eksperymentalnej i kontrolnej zmiana między poziomem zmiennej zależnej w preteście i postteście wystąpiła w tym samym kierunku (interakcja nieistotna) czy w przeciwnych kierunkach (interakcja istotna). W przypadku uzyskania istotnego efektu interakcyjnego obliczano efekty proste (z poprawką Bonferroniego na wielość porównań), które pozwalały stwierdzić, czy zmiana poziomu zmiennej zależnej była istotna statystycznie osobno w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.

W interpretacji wyników analiz statystycznych przyjęto, że różnice są istotne statystycznie, gdy:  $0,01 < p < 0,05$ ;  $p < 0,01$  – różnice bardzo istotne statystycznie.

Analiz dokonano z wykorzystaniem pakietu statystycznego SPSS Statistics w wersji 24.0 PL oraz programu Microsoft Office Excel 2003.

## **ROZDZIAŁ V. PROGRAM ADAPTACYJNY „KYNOTERAPIA – ADAPTACJA Z UDZIAŁEM PSA”**

### **5.1. Podstawy teoretyczne programu**

Wczesny wiek szkolny, trwający od 6-7 do 10-12 roku życia, jest ostatnim etapem dzieciństwa w rozwoju człowieka. I choć wyraźnie przynależy do dzieciństwa, z pewnej perspektywy możemy go traktować jako pierwszy krok dziecka w świecie dorosłych. W tym wieku dziecko podejmuje rolę ucznia, wiążącą się z nowymi wymaganiami i oczekiwaniami, których wcześniej nie doświadczyło: koniecznością większego usamodzielnienia, uniezależnieniem od rodziców oraz dominacją aktywności odmiennej od zabaw przedszkolaków, którą jest nauka.

Przyjmuje się, że wiek wczesnoszkolny ma istotne znaczenie dla rozwoju społecznego dziecka. Przypada na okres krytyczny dla kształtowania się wielu funkcji psychicznych dziecka. W tym czasie dzieci wykazują dużą pobudliwość emocjonalną spowodowaną głównie niedojrzałością układu nerwowego, nieznanymi wzorcami zachowań akceptowanych społecznie, nabywanych na drodze uczenia się. Od tego, w jaki sposób dziecko radzi sobie z wymaganiami sytuacji szkolnych, zależy rozwój poczucia jego kompetencji społecznych.

Na kształtowanie kompetencji społecznych w nowym środowisku szkolnym ogromny wpływ ma przebieg procesu przystosowania. Składają się na to wzory zachowań wyniesione z rodzinnego domu, wrodzone mechanizmy adaptacyjne dziecka oraz warunki nowego środowiska. Uczeń przekraczający po raz pierwszy próg szkoły zaczyna funkcjonować w dwóch środowiskach – w rodzinie i szkole. W tym wypadku doświadczenia wyniesione z domu stanowią podstawę jego zachowania w szkole i często nie wystarczają do pokonywania trudności, jakie napotyka ono w nowym środowisku szkolnym.

Różne sytuacje szkolne zmuszają małego ucznia do refleksji nad zjawiskiem powinności, normy i formy zachowań oraz przede wszystkim obowiązku. Dają mu również możliwość rozwoju na różnych polach, ale równocześnie są miarą ryzyka porażki, poczucia małej wartości, a w efekcie zagubienia czy zniechęcenia do szkoły. Jak pokazują badania trudności w adaptacji do szkoły ma około 40% pierwszoklasistów, a u 25% są one znacznie nasilone (Grzeszkiewicz, 2009). W tym trudnym dla dziecka okresie nasilają się na ogół trudności wychowawcze i zaburzenia zachowania. Dla wielu dzieci kontakt ze szkołą jest

źródłem przykrych napięć emocjonalnych, utrudniających przystosowanie do nowych warunków szkolnych.

W kształtowaniu mechanizmów ułatwiających proces adaptacji ucznia do nowej sytuacji związanej z podjęciem nauki szkolnej ważne jest spokojne i uważne wyznaczenie granic jego możliwości. Jest to możliwe dzięki optymalnemu doborowi form i metod pracy oraz organizowaniu różnorodnych, atrakcyjnych zajęć, w czasie trwania których uczeń może się realizować. Obecność zwierzęcia w szkole, podczas zajęć edukacyjnych, sprawia, że atmosfera pracy dziecka jest wyjątkowa, specyficzna i niepowtarzalna. Towarzystwo bezgranicznie tolerancyjnego zwierzęcia sprawia, że dziecko czuje się bezpieczne, co pozytywnie nastawia je do szkoły. Nauka z psem kojarzona jest z zabawą, a nie z następnym zadaniem, które dziecko ma wykonać w celu uzyskania kolejnego celu edukacyjnego. Pies ułatwia pokonanie oporu przed nawiązaniem kontaktów społecznych, przyczynia się do wzrostu możliwości uczenia się dziecka. Z analizy literatury przedmiotu wynika, że w kontakcie z psem można uczyć dziecko między innymi przestrzegania reguł zachowań oraz zniwelować takie problemy jak: wyobcowanie, brak kontaktu z innymi ludźmi, hiperaktywność, nieśmiałość, agresja, brak dystansu do innych.

Psy mogą stać się katalizatorem rozwoju zachowań społecznych u dzieci uczęszczających do tej samej klasy. Instytut Badań Zachowań, badający relacje między człowiekiem a zwierzęciem, przeprowadził wspólnie z Uniwersytetem w Wiedniu badania naukowe, w wyniku których stwierdzono, że obecność psów w klasie szkolnej ma wymierny wpływ na integrację społeczną dzieci. Dzieci chętniej przychodzą do szkoły w dniach, kiedy w klasie są psy. W czasie lekcji dzieci wykazują większą uwagę oraz zainteresowanie tematem. Znotowano także spadek poziomu agresji oraz wzrost poziomu empatii u dzieci, będącej kluczowym czynnikiem integracji społecznej. Nastąpiła poprawa funkcjonowania dzieci nieśmiałych i wycofanych, które uaktywniły się i zintegrowały z resztą grupy klasowej. Znotowano również wzrost umiejętności wydawania samodzielnych opinii przez dzieci oraz spadek wpływu opinii innych osób na wybory i wypowiedzi dzieci.

Czasowa obecność psa w klasie szkolnej ma pozytywny wpływ na zachowania oraz stany emocjonalne wszystkich uczniów. Dziecko, aby mogło zdobywać nowe doświadczenia, potrzebuje wzorców do naśladowania, zarówno wśród dorosłych, jak i swoich rówieśników. Zajęcia z udziałem psa stwarzają idealne warunki do naśladowania i jednocześnie podejmowania zadań twórczych. Możliwość wspólnej zabawy, nauki przez naśladowanie, identyfikację i współdziałanie jest dla dziecka drogą do zaistnienia jako istota społeczna.

Uczeń pomagając zwierzętom, zdobywa nowe umiejętności i kompetencje, buduje postawę prospołeczną: altruistyczną, pomocową i kooperacyjną. W odpowiedzi na własne działania prozwierzęce, doświadcza takich korzyści jak: poczucie sprawczości, uznanie innych, pozytywna uwaga społeczna, poprawa samooceny, a także poczucie wspólnoty i bezpieczeństwa. Pozytywna odpowiedź społeczna (grupy klasowej) oraz zauważalna wdzięczność zwierzęcia ma zachęcić ucznia do kontynuacji i powielania strategii nakierowanej na pomoc i współpracę z innymi, również w relacjach międzyludzkich.

Jak uważa C. Gilligan (1982, s. 26) programy prospołeczne z udziałem i na rzecz zwierząt są obszarem wychowania i wpływania na rozwój moralny, którego fundamentem może być obowiązek, sprawiedliwość oraz troska o siebie i innych. Wyraźnie zatem ujawnia się sens podejmowania badań nad skutecznością kynoterapii w rozwijaniu kompetencji społecznych, mających decydujący wpływ na proces przystosowania dzieci do nowych warunków szkolnych, co w konsekwencji przełoży się na umiejętności.

## **5.2. Założenia programu**

Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Ważne jest również takie wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Należy zadbać o to, aby dziecko odróżniało dobro od zła, było świadome przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz rozumiało konieczność dbania o przyrodę.

Z analizy treści programowych Edukacji Społecznej – Wychowanie do zgodnego współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi. Uczeń kończący klasę pierwszą: 1) potrafi odróżnić, co jest dobre, a co złe w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi; wie, że warto być odważnym, mądrym i pomagać potrzebującym; wie, że nie należy kłamać lub zatajać prawdy; 2) współpracuje z innymi w zabawie, w nauce szkolnej i w sytuacjach życiowych; przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej oraz w świecie dorosłych, grzecznie zwraca się do innych w szkole, w domu i na ulicy; 5) zna zagrożenia ze strony ludzi; wie, do kogo i w jaki sposób należy się zwrócić o pomoc (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów, 1999).

### 5.3. Cele programu

Celem głównym programu było stworzenie uczniom optymalnych warunków do krótkotrwałej i łatwej adaptacji w szkole.

Cele szczegółowe programu:

- 1) zaspokojenie poczucia bezpieczeństwa dzieci;
- 2) eliminowanie stresu adaptacyjnego;
- 3) wspomaganie dziecka w procesie przystosowania do życia w nowym otoczeniu, jakim jest szkoła;
- 4) zmniejszenie u dzieci napięć emocjonalnych związanych z pobytem w nowym środowisku;
- 5) kształtowanie poczucia przynależności do grupy rówieśniczej;
- 6) motywowanie dzieci do podejmowania działań sprzyjających integrowaniu.

Przegląd literatury z zakresu animaloterapii wskazuje, że praca z psem rozwija u dzieci następujące kompetencje:

- 1) umiejętności budowania pozytywnych relacji w kontaktach między dziećmi, między dziećmi a zwierzęciem;
- 2) przestrzegania zasad dbania o własne zdrowie i bezpieczeństwo podczas kontaktów ze zwierzętami;
- 3) umiejętności współpracy z psem, terapeutą i grupą rówieśniczą;
- 4) umiejętności dbania o własne sprawy oraz bezpieczeństwo swoje, psa i kolegów;
- 5) umiejętności odpowiedzialności za realizację powierzonego zadania;
- 6) rozpoznawania i nazywania wybranych emocji własnych i psa: radości, smutku, złości, strachu, a także określania sytuacji będących źródłem tych emocji;
- 7) umiejętności wyrażania emocji;
- 8) znajomości reguł społecznych i umiejętności odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych;
- 9) umiejętności kooperacyjne;
- 10) umiejętności koncentracji uwagi (słuchania i koncentrowania się na wykonywanym zadaniu);
- 11) umiejętności nawiązywania przyjaźni i włączania się do grupy.

W tabeli 13 zestawiono cele kynoterapii w kontekście kształtowania wybranych kompetencji społecznych dzieci, niezbędnych do adaptacji w szkole.

Tabela 13. Cele programu adaptacyjnego „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa”

Cele programu	Kompetencje społeczne	Wskaźniki
<ul style="list-style-type: none"> <li>• budowanie pozytywnych relacji w kontaktach między dziećmi, między dziećmi a zwierzęciem</li> <li>• wdrażanie do przestrzegania zasad dbania o własne zdrowie i bezpieczeństwo podczas kontaktów ze zwierzętami</li> <li>• kształtowanie umiejętności współpracy z psem, terapeutą i grupą rówieśniczą</li> <li>• kształtowanie umiejętności dbania o własne sprawy i bezpieczeństwo swoje, psa i kolegów</li> <li>• kształtowanie umiejętności odpowiedzialności za realizację powierzonego zadania</li> <li>• wdrażanie do rozpoznawania i nazywania wybranych emocji własnych i psa: radości, smutku, złości, strachu, a także określanie sytuacji będących źródłem tych emocji</li> <li>• kształtowanie i rozwijanie umiejętności wyrażania emocji</li> <li>• kształtowanie umiejętności wyciszania się w czasie bezpośredniego kontaktu z psem</li> <li>• kształtowanie pozytywnych emocji dziecka w kontakcie z psem</li> <li>• odczytywanie komunikatów niewerbalnych wysyłanych przez psa i dzieci</li> <li>• niwelowanie lęków i napięć związanych z kontaktem dziecka ze zwierzęciem</li> <li>• rozwijanie poczucia bezpieczeństwa i przynależności do grupy, w której znajduje się pies</li> <li>• rozwijanie zachowań opiekuńczych w stosunku do zwierząt i osób słabszych</li> <li>• kształtowanie uczuć akceptacji i tolerancji w stosunku do zwierząt</li> <li>• nabywanie umiejętności opiekowania się, wychowania i komunikacji ze zwierzętami</li> <li>• kształtowanie empatii</li> </ul>	<p>Kompetencje społeczne związane z realizacją roli członka grupy – status społeczny ucznia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zdolność do efektywnych interakcji z otoczeniem</li> <li>• zdolność do angażowania się w złożone interakcje interpersonalne</li> <li>• posiadanie takich umiejętności jak: nawiązywanie przyjaźni z rówieśnikami, włączanie się do grupy, popularność i akceptacja dziecka w zespole</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• wdrażanie do pokonywania własnych słabości</li> <li>• rozwijanie potrzeby kontaktu ze światem zwierząt</li> <li>• budowanie poczucia własnej wartości, pewności siebie przez kontakt ze zwierzęciem</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• likwidowanie lęków i napięć związanych z kontaktem ze zwierzęciem</li> <li>• uwrażliwienie na potrzeby ludzi i zwierząt</li> <li>• utrwalenie właściwych nawyków związanych z mówieniem</li> <li>• kształtowanie umiejętności nawiązywania kontaktów społecznych <ul style="list-style-type: none"> <li>- formułowanie pytań, prośb, poleceń, sygnalizowanie własnych potrzeb, nawiązywanie i prowadzenie rozmowy</li> <li>- odpowiadania na pytania</li> </ul> </li> <li>• kształtowanie umiejętności koncentracji uwagi</li> <li>• usprawnianie funkcji percepcyjno-motorycznych</li> <li>• wzbogacanie słownika biernego i czynnego</li> <li>• poprawa pamięci</li> <li>• ćwiczenia w zakresie motoryki małej i dużej dziecka</li> <li>• wyrabianie nawyku czynnego uczestnictwa w zabawach i ćwiczeniach ruchowych</li> <li>• przeżywanie pozytywnych emocji związanych z odnoszeniem sukcesów</li> </ul>	<p>Kompetencje związane z przystosowaniem dziecka do szkoły</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) emocjonalne</li> <li>2) społeczne</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• regulowanie zachowania</li> <li>• czynne dostosowanie do wymagań życia szkolnego</li> <li>• aktywne pokonywanie trudności w procesie uczenia</li> <li>• czynny udział w życiu klasy</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

#### 5.4. Warunki osiągnięcia celów programowych

Prawidłowe prowadzenie zajęć uwzględniało założenia wieloprofilowego wspomaganie rozwoju dziecka, usprawniając jego funkcje poznawcze, emocjonalno-motywacyjne i ruchowe. Jakość i skuteczność zajęć z udziałem psa zależała od atmosfery tych zajęć – swoistej więzi, która nawiązuje się w relacji terapeuta – pies – dziecko, opartej na zaufaniu, akceptacji i sympatii.

Nie każdy uczeń mógł uczestniczyć w programie kynoterapii. Przeciwwskazaniem do prowadzenia zajęć z udziałem psa są: alergie na sierść lub ślinę psa, obecność otwartych ran, choroby skóry, choroby infekcyjne i pasożytnicze, podwyższona temperatura u dziecka, a także nasilona epilepsja. Z zajęć powinny być wykluczone również te dzieci, które przejawiają agresję w stosunku do psa. Aby zajęcia mogły przynieść zamierzony efekt, należało w pierwszej kolejności wyeliminować u uczniów lęk przed psem, jeśli takowy występował. Warunkiem koniecznym było akceptowanie przez dziecko psa, jak również pies musiał w pełni zaakceptować dzieci, z którymi pracował. Cechy charakteru psa biorącego udział w zajęciach – odpowiedni temperament, jego predyspozycje, stan zdrowia, a także rola, jaką ma pełnić pies na zajęciach – są czynnikami decydującymi o sukcesie realizowanego programu (Korczyński, 2011).

Zajęcia kynoterapii prowadzone były z wykorzystaniem następujących metod:

- 1) asymilacji wiedzy (pogadanki, pracy z książką, materiałem obrazkowym, tekstów literackich, których bohaterami są psy);
- 2) samodzielnego dochodzenia do wiedzy (metody sytuacyjne, burzy mózgu, gier dydaktycznych i obserwacji);
- 3) metod waloryzacyjnych/eksponujących (metody impresyjne, metody ekspresyjne);
- 4) metod praktycznych (stawianie zadań, metoda ćwiczeń utrwalających).

Jedną z głównych metod wykorzystywanych przez kynoterapeutę były metody impresyjne, które polegały na uczestnictwie uczniów w sytuacjach, w których eksponowane były różne wartości (społeczne, moralne, estetyczne, naukowe związane z życiem społecznym zwierząt) wywołujące przeżycia emocjonalne. Dzięki tym metodom dzieci zdobywały wiedzę o świecie, wyprowadzały wnioski praktyczne, ułatwiające kształtowanie ich przekonań i postaw. Z kolei metody ekspresyjne umożliwiały uczniom wyrażanie swoich przeżyć, uczuć w konkretnej działalności (indywidualnej, zespołowej), opiece nad psem oraz twórczości plastycznej, słownej, muzycznej czy konstrukcyjnej. Udział psa w zajęciach, jego zachowanie wprowadzał dzieci w konkretną sytuację, angażując je w działania związane z potrzebą zrozumienia i rozwiązania. Wnikliwa obserwacja zachowania psów, jak również właściwa interpretacja ich zachowań przez dzieci, pozwoliły im unikać sytuacji ryzykownych w kontakcie z innymi zwierzętami – elementy profilaktyki pogryzień.

Tabela 14. Cechy programu adaptacyjnego „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa”

Cechy programu	Elementy programu	Charakterystyka
Kontekst	Przestrzeń i warunki nabywania kompetencji społecznych niezbędnych do prawidłowej adaptacji ucznia w szkole	<u>Środowisko uczące</u> , w którym ma miejsce rozwój i edukacja dziecka: sala szkolna (dywan, stoliki) korytarz, sala świetlicy szkolnej, boisko; <u>Osoby</u> znajdujące się w tym środowisku (dzieci, kynoterapeuta, pies nauczyciel, rodzice, społeczność szkolna, studenci)
	Postawa kynoterapeuty i nauczyciela	Osoby budujące relacje dialogowe, otwarte, proponujące, elastyczne, słuchające i obserwujące
	Komunikowanie się	Komunikacja otwarta, dialogowa, z szacunkiem dla potrzeb i autonomii poznawczej dziecka, waloryzowanie mowy potocznej i ekspresji słownej
	Pies	Posłuszny, podążający za człowiekiem, lubiący kontakt z dzieckiem, odważny, spokojny i przyjacielski odporny na stres, wykazujący poprawne zachowania społeczne i łatwość w przyswajaniu wiedzy. Brak tendencji obronnych i zachowań terytorialnych.
Metodyka	Cel programu	stworzenie uczniom optymalnych warunków do krótkotrwałej i łatwej adaptacji w szkole.
	Sposoby organizowania zajęć	Systematycznie prowadzone zajęcia (jeden raz w tygodniu) z udziałem psa
	Strategie metodycznego postępowania Zawarte w scenariuszach	Samodzielne dochodzenie do wiedzy, asymilacja wiedzy; aktywność eksploracyjna, stawiane zadań.
	Formy	Indywidualna, zbiorowa, zespołowa

Źródło: opracowanie własne.

Niniejszy program adaptacyjny został zrealizowany z udziałem psa w naturalnych warunkach szkoły i w sumie obejmował 30 jednostek lekcyjnych w grupie eksperymentalnej (po 15 jednostek w każdej z klas). Model pracy z psem oparty był na inkluzji, czyli włączeniu zwierzęcia do zespołu klasowego z zachowaniem wszystkich etapów socjalizacji zaproponowanych przez Krzysztofa Koneckiego (2005, s. 60). W grupie kontrolnej zrealizowano zajęcia adaptacyjne w wymiarze 30 jednostek (po 15 jednostek w każdej z klas) oparte na tych samych założeniach programowych co program kynoterapii, lecz bez obecności psa.

## ROZDZIAŁ VI. SKUTECZNOŚĆ PROGRAMU KYNOTERAPEUTYCZNEGO W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

### 6.1. Samopoczucie dzieci jako warunek konieczny dla zmiany rozwojowej

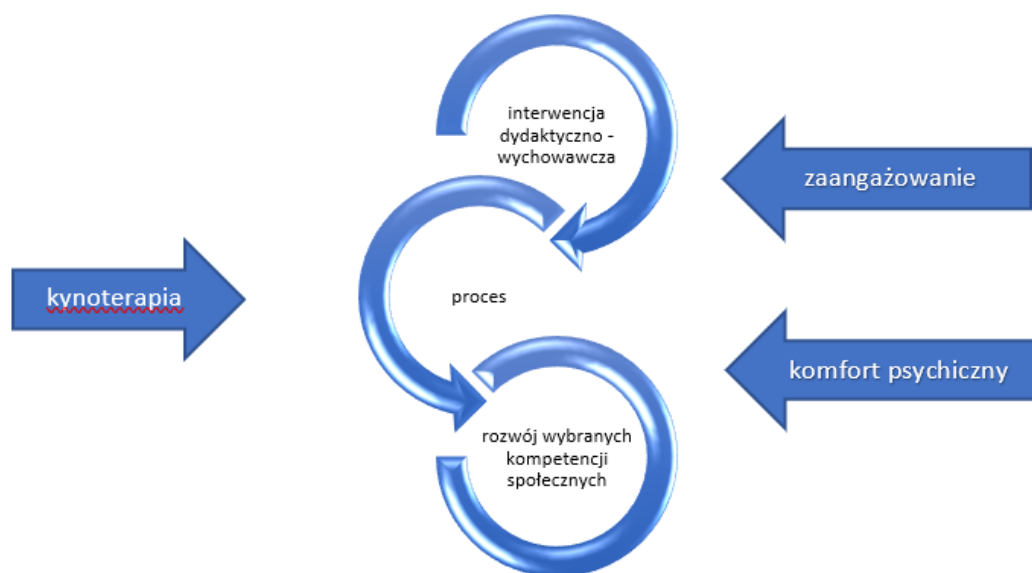
Efektywny proces rozwoju ucznia wyznaczają dwa istotne czynniki: samopoczucie określane jako komfort psychiczny (*well-beind*) oraz zaangażowanie (*involvement*). Jak uważa B. Bilewicz – Kuźnia „dzieci, które czują się swobodnie, bezpiecznie i pewnie, szybciej przyswajają treści nauczania, a rozwój kompetencji przebiega sprawniej w warunkach emocjonalnego komfortu i zaangażowania” (Bilewicz-Kuźnia, 2016, s. 67). O dobrym samopoczuciu ucznia na zajęciach świadczy jego radość, zrelaksowanie i spokój wewnętrzny, żywotność, otwartość, wiara we własne siły oraz wgląd w siebie (Skala samopoczucia, zał. nr 8) Natomiast przejawy zaangażowania ucznia to jego koncentracja, energia, kreatywność, ekspresja twarzy i postawy, wytrwałość, precyzja, czas reakcji, ilość czasu, w którym uczeń jest w pełni pochłonięty wykonywaną czynnością, bycie entuzjastycznym, znajdowanie przyjemności w badaniu (Skala zaangażowania, zał. nr 8). Czynniki te pozwalają dziecku osiągnąć wyższy poziom rozwoju kompetencji (Laevers, Vandebussche i in. 2006, s. 5).

Dobre samopoczucie, bezpieczeństwo i komfort psychiczny to warunki podstawowe, które muszą być spełnione i stale monitorowane, aby mieć pewność, że udział w zajęciach psa nie jest czynnikiem zakłócającym przebieg procesu rozwijania wybranych kompetencji społecznych i adaptacji uczniów do szkoły.

Podczas zajęć terapeutycznych w obu grupach prowadzona była obserwacja samopoczucia i zaangażowania u każdego z uczniów przez grupę sędziów kompetentnych z wykorzystaniem Skali Komfortu i Zaangażowania autorstwa F. Laeversa (zał. nr 8).

Wykorzystując w praktyce kynoterapeutycznej skali daje możliwość kynoterapeucie nie tylko ocenę stosunku dziecka do psa lecz, przede wszystkim, skoncentrowania się na potencjale rozwojowym i zdolnościach dziecka. Ocenia komfort psychiczny, samopoczucie, które jest podstawą rozwoju dziecka, zaś o procesie adaptacji i nabywania kompetencji społecznych wnioskuje na podstawie oceny stopnia zaangażowania i wykorzystania jego indywidualnych zdolności.

Schemat 4. Rozwijanie kompetencji dziecka przez zapewnienie mu właściwych warunków rozwoju



Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem B. Bilewicz – Kuźni (2016, s. 70), obserwację zorientowaną na takie zmiany cechuje stały, regularny monitoring każdego dziecka z osobna, praktykowany systematycznie w odmiennej formule niż diagnoza jego umiejętności.

W niniejszym opracowaniu przedstawiono wyniki obserwacji uzyskanych w trakcie zajęć, począwszy od drugich do ostatnich zajęć, w sześciu punktach czasowych. Umożliwiło to analizę dynamiki zmian samopoczucia i zaangażowania dzieci w toku całego programu adaptacyjnego. Do statystycznej weryfikacji hipotezy wykorzystano analizę wariancji w schemacie mieszanym uwzględniającą sześciokrotny pomiar zmiennej zależnej w dwóch odrębnych grupach (kontrolnej i eksperymentalnej). Sześciokrotny pomiar umożliwił również statystyczną analizę trendu zmian w odniesieniu do kształtu zależności. Liczebność grup w tych analizach była nieco niższa niż liczebność całej grupy ze względu na absencję niektórych uczniów na pojedynczych zajęciach. Ostatecznie przeanalizowano wyniki 31 dzieci z grupy kontrolnej i 37 dzieci z grupy eksperymentalnej. Z racji niespełnienia założenia o sferyczności wariancji w kolejnych pomiarach testy  $F$  liczone były z poprawką na sferyczność Greenhouse-Geisera.

Ocena samopoczucia uczniów została przedstawiona poniżej, natomiast zmiany w zakresie zaangażowania uczniów w rozdziale 6.5.

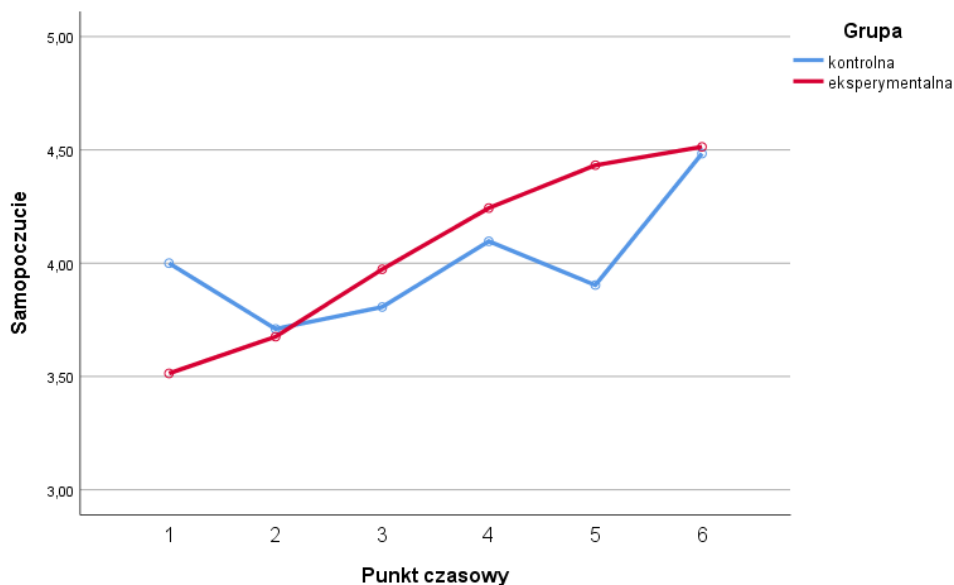
### 6.1.1. Ocena samopoczucia uczniów

Analiza wariancji ujawniła istotny efekt główny zmiany poziomu samopoczucia ( $F_{(3,9;257,4)}=11,14$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,14$ ). Testy kontrastów wewnątrzbiektowych ujawniły obecność istotnego statystycznie trendu liniowego (liniowego przyrostu) poziomu samopoczucia badanych dzieci w kolejnych pomiarach ( $F_{(1;66)}=30,05$ ;  $p<0,001$ ). Mimo tego, że efekt główny zmiennej grupa był nieistotny statystycznie ( $F_{(1;66)}=0,18$ ;  $p=0,670$ ), to efekt interakcji przynależności do grupy ze zmienną czasu był już istotny statystycznie ( $F_{(3,9;257,4)}=3,27$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,05$ ). Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 15.

Tabela 15. Samopoczucie uczniów z grupy E i K w trakcie realizacji eksperymentu

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Samopoczucie_T1	kontrolna	4.00	1.00	31
	eksperymentalna	3.51	1.14	37
	OGÓLEM	3.73	1.10	68
Samopoczucie_T2	kontrolna	3.71	1.22	31
	eksperymentalna	3.67	1.05	37
	OGÓLEM	3.69	1.12	68
Samopoczucie_T3	kontrolna	3.81	0.75	31
	eksperymentalna	3.97	0.83	37
	OGÓLEM	3.89	0.79	68
Samopoczucie_T4	kontrolna	4.09	0.91	31
	eksperymentalna	4.24	0.72	37
	OGÓLEM	4.17	0.81	68
Samopoczucie_T5	kontrolna	3.90	0.94	31
	eksperymentalna	4.43	0.65	37
	OGÓLEM	4.19	0.83	68
Samopoczucie_T6	kontrolna	4.48	0.67	31
	eksperymentalna	4.51	0.51	37
	OGÓLEM	4.50	0.58	68

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 1. Zmiana poziomu samopoczucia uczniów podczas zajęć w grupach eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Analiza efektów prostych ujawniła, że mimo przejawiania przez dzieci z grupy kontrolnej istotnie wyższego poziomu samopoczucia na początku treningu (terapii) – tendencja statystyczna na korzyść grupy kontrolnej w pierwszym punkcie pomiaru ( $p=0,069$ ), już od następnego punktu czasowego poziom samopoczucia w obu grupach się wyrównał, a w punkcie piątym był nawet wyższy w grupie eksperymentalnej ( $p<0,01$ ).

W grupie eksperymentalnej nastąpił systematyczny wzrost poziomu samopoczucia bez momentów krytycznych (spadku wartości w określonych punktach pomiarowych), natomiast w grupie kontrolnej można zaobserwować dwa jego spadki: w drugim i piątym punkcie pomiarowym.

Udział psa podczas realizacji programu adaptacyjnego o charakterze interwencji dydaktyczno - wychowawczej „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa” przyczynił się do poprawy samopoczucia dzieci na zajęciach w szkole. Pozytywne emocje, których doświadczają dzieci w kontakcie z psem warunkują sposób odbioru przez nie rzeczywistości. Uzyskane wyniki badań są spójne z wynikami uzyskanymi przez K.T. Koneckiego (2005) oraz innych badaczy: A. Beetz i in. (2012); J. P. Trammell (2017). Jak podaje A. Potocka (2019, s. 17-18) psy mogą udzielać uczestnikom zajęć potrzebnego im wsparcia w postaci akceptacji, zainteresowania, empatii, dając w efekcie uspokojenie,



nadzieję i otwarcie oraz poczucie bycia ważnym i przynależnym do sieci wzajemnych zobowiązań. Przez co, jak sugeruje autorka, uczniowie mogą poczuć się pewniej ze zwierzęciem, i aktywniej uczestniczyć w zajęciach.

Jednym z ważniejszych czynników wspomagających dobre samopoczucie, rozpatrywane na gruncie psychologii pozytywnej, jest doświadczanie pozytywnych stanów emocjonalnych dzięki wsparciu społecznemu (Czerwińska-Jasiewicz i Wojciechowska, 2011, s. 177). Wsparcie społeczne, jakie daje dzieciom pies może przełożyć się na ich stopień zakorzenienia w środowisku społecznym grupy. Może mieć również znaczenie dla poczucia przynależności ucznia do grupy i bliskości z innymi, co w pewien sposób ułatwia jego adaptację do szkoły i niweluje lęki związane z przekraczaniem progu szkolnego.

## **6.2. Przystosowanie psychospołeczne dzieci z grup E i K do warunków szkolnych przed i po zakończeniu oddziaływań kynoterapeutycznych w grupie E**

Kompetencje społeczne są strukturą złożoną, uzależnioną od zdolności, temperamentu, charakteru, czy świadomości społecznej jednostki, dlatego powszechnie wiąże się je z innymi kompetencjami, takimi jak: kompetencje komunikacyjne, relacyjne, efektywne porozumiewanie się w danej sytuacji i specyficzne umiejętności sprawcze (Lubowiecka, 2011, s. 378-379). Można je także rozpatrywać jako umiejętności interpersonalne (które obejmują poczucie własnej wartości, empatię, autonomię, zaangażowanie, rozwiązywanie problemów) oraz relacje międzyludzkie (wzajemne oddziaływanie, popularność, komunikację i umiejętności przywódcze) (Kienig, 2013, s. 144).

Z tego powodu interesujące okazało się monitorowanie poziomu przystosowania psychospołecznego dzieci zgodnie z rozumieniem, że przystosowanie społeczne oznacza proces ciągłego dostosowywania się jednostki do wymogów otoczenia (adaptacja), ale również równoległy proces dostosowywania się otoczenia do jednostki, dzięki czemu przystosowanie społeczne pojawia się jako wynik nieustannego równoważenia procesów akomodacyjno-asymilacyjnych. Zdolność przystosowania społecznego dziecka do grupy jest jednym z wymiarów jego kompetencji społecznych. Przejawem dobrego przystosowania dziecka do szkoły jest umiejętność zaspokajania własnych potrzeb, a jednocześnie zdolność do podejmowania działań prowadzących do realizacji stawianych jednostce wymagań (Jaworowska, 1982; Siudem, 2005). Osobę dobrze przystosowaną cechuje zaangażowanie w bogaty, dynamiczny proces rozwijania własnego potencjału, adekwatne reagowanie na zmiany w środowisku, otwartość na nowe doświadczenia życiowe, zaufanie do świata i ludzi, samego siebie, poczucie swobody, wewnętrznej wolności i autonomii w myśleniu, zdolność do kreatywności, innowacyjności. Osiągnięcie takiego stanu świadczy o osobowościowym rozwoju jednostki, jej dojrzałości i integracji (Głodzik, 2006).

Badanie polegało na oszacowaniu przez nauczycieli rozwoju dzieci z grupy eksperymentalnej i kontrolnej uczęszczających do klasy pierwszej, przy użyciu Kwestionariusza do badania zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole (CBI) E. Szaefera i M. Aaronsona w adaptacji J. Rembowskiego (1972), zamieszczonego w aneksie niniejszej pracy. Zastosowane narzędzie umożliwiło dokonanie oceny zachowania dziecka w szkole, a tym samym ustalenie stopnia jego przystosowania do warunków szkolnych.

Osiągnięcia rozwojowe każdego ucznia były oceniane przez pracujące w grupie nauczycielki (wychowawczynie klas), które dwukrotnie wypełniły arkusze (przed i po realizacji eksperymentu), indywidualnie oceniając rozwój każdego ucznia. Kwestionariusz CBI pozwolił określić ogólny poziom przystosowania społecznego badanych dzieci oraz jego pozytywne i negatywne wskaźniki.

Na potrzeby interpretacji 12 skal ustalono, że:

- 1) ekspresja słowna – określa, czy dziecko chętnie wypowiada się na różne tematy, czy inicjuje rozmowy z rówieśnikami;
- 2) nadruchliwość – oznacza aktywność ruchową dziecka na terenie klasy;
- 3) życzliwość – mówi o stosunku dziecka do kolegów w sytuacjach szkolnych;
- 4) odsuwanie się – określa stopień współpracy dziecka z członkami grupy w różnych przejawach działania;
- 5) wytrwałość – informuje o stopniu zaangażowania dziecka oraz sposobie realizacji obranych celów;
- 6) nerwowość – dotyczy reakcji dziecka na sytuacje trudne;
- 7) towarzyskość – wskazuje, na ile dziecko jest inicjatorem działań kolegów, jak funkcjonuje jako członek grupy;
- 8) roztargnienie – mówi o umiejętności skupiania się dziecka na działaniu;
- 9) taktowne postępowanie – opisuje sposób zachowania się dziecka w kontaktach społecznych;
- 10) nieśmiałość – informuje o stopniu napięcia lub swobody w kontaktach z rówieśnikami;
- 11) koncentracja – charakteryzuje stopień skupienia uwagi na działaniu, szczególnie w niesprzyjających warunkach;
- 12) zawziętość - określa częstotliwość i stopień nasilenia negatywnych reakcji emocjonalnych w kontaktach społecznych na terenie szkoły (Kopacz, 1990).

Wyniki opisanych wyżej 12 skal pogrupowano w trzy wymiary – trzy czynniki przepowiadające (tabela 16), które pozwoliły określić przystosowanie ucznia w trzech aspektach:

- I: ekstrawersja – introwersja,
- II: miłość – nienawiść (zachowanie pozytywne – negatywne),
- III: pozytywne – negatywne nastawienie.

Tabela 16. Przystosowanie psychospołeczne uczniów do szkoły – kryteria oceny

Nr skali	Nazwa skali	Czynnik
1	ekspresja słowna	I. ekstrawersja – introwersja
7	towarzystwość	
4	odsuwanie się	
10	zażenowanie – nieśmiałość	
3	życzliwość	II. miłość – nienawiść (zachowanie pozytywne – negatywne)
9	taktowne postępowanie	
6	nerwowość	
12	zawziętość	
5	wytrwałość	III. pozytywne – negatywne nastawienie
11	koncentracja	
2	nadruchliwość	
8	roztargnienie	

Źródło: opracowanie własne.

W obrębie każdego z wymiarów (czynniki: I, II i III) możliwy do uzyskania wynik mieścił się w przedziale od -30 do +30. Wynik dodatni świadczył o przewadze pozytywnych cech zachowania, ujemny wskazywał na dominację przejawów negatywnych. Wyróżnia się cztery poziomy przystosowania do nowego środowiska:

- I poziom – bardzo dobre przystosowanie, ogólny wynik od +16 do +90 punktów;
- II poziom – dobre przystosowanie, ogólny wskaźnik od 0 do +15 punktów;
- III poziom – niski poziom przystosowania, trudności w przystosowaniu, ogólny wynik od 0 do -15 punktów;
- IV poziom – bardzo niski poziom przystosowania, poważne trudności w przystosowaniu; ogólny wskaźnik od -16 do -90 punktów (Kienig, 2012, s. 158).

Tabela 17. Średnie wyniki uzyskane przez dzieci z grup E i K w preteście i postteście w zakresie poszczególnych wymiarów kwestionariusza CBI

Czynnik (wymiary)	Średnia w preteście		Średnia w postteście	
	Grupa E	Grupa K	Grupa E	Grupa K
I: ekstrawersja – introwersja	2,16	5,56	1,65	8,29
II: miłość - nienawiść (pozytywne – negatywne zachowanie się)	6,81	9,00	9,26	12,17
III: pozytywne – negatywne nastawienie	2,72	4,61	3,84	9,85
<b>OGÓLNY ŚREDNI WYNIK:</b>	<b>11,69</b>	<b>19,17</b>	<b>14,72</b>	<b>30,31</b>

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione w tabeli 17 dane liczbowe dowodzą, że zarówno dzieci z grupy K, jak również badane dzieci z grupy E uzyskały we wszystkich wymiarach wyniki dodatnie, co świadczy o przewadze pozytywnych przejawów zachowania w zakresie czynników: I, II i III. Podobnie jak w badaniach J. Rembowskiego (1972), S. Guz (1985, s. 198) oraz B. Bilewicz-Kuźni (2015, s. 181), najwyższe otrzymane średnie wyników w obu grupach (zarówno w badaniu początkowym, jak i końcowym) odnotowano w obrębie czynnika II: zachowanie pozytywne – negatywne (miłość – nienawiść), co świadczy o znacznej przewadze życzliwości i taktownego postępowania nad zawziętością i nerwowością. Ten czynnik – zdaniem M. Kopacz (1990) – wskazuje na poziom uspołecznienia dziecka. We wszystkich badanych zakresach czynników dzieci z grupy kontrolnej uzyskały wyższe wyniki w porównaniu z wynikami uzyskanymi przez dzieci z grupy eksperymentalnej zarówno w preteście, jak i postteście. Najniższe średnie wyniki uzyskały badane dzieci z grupy E w zakresie czynnika I: ekstrawersja – introwersja. M. Kopacz (1990) definiuje ten wymiar jako dążenie dziecka do poszukiwania i nawiązywania kontaktów społecznych. Oznacza to, że badane dzieci z grupy eksperymentalnej wykazały mniejszą tendencję do przewagi ekstrawertyczności nad introwertywnością, czyli przejawiały mniejszą skłonność do skupiania uwagi na innych, na otaczającej ich rzeczywistości niż na własnej osobie. Były bardziej nieśmiałe i wycofane w porównaniu z dziećmi z grupy K. Mimo to po przeprowadzonym eksperymencie nastąpił spadek średniego wyniku w wymiarze I: ekstrawersja – introwersja w grupie E, natomiast w grupie K odnotowano wzrost średniego wyniku. Po przeprowadzonym eksperymencie zaprezentowane dane wskazują, że dla badanej grupy najbardziej różnicujący okazał się czynnik III. Wynika to z faktu, że dzieci z grupy E charakteryzowały się mniejszym stopniem koncentracji i wytrwałości niż badani z grupy K. Wymiar III tworzą cechy emocjonalne, stąd uznaje się go jako wskaźnik dojrzałości emocjonalnej (Kopacz, 1990). Suma rezultatów uzyskanych w trzech wymiarach przystosowania społecznego stanowi ogólny wynik końcowy. Uzyskane wyniki przez grupę E i K oscylowały między +11,69 i +30,31, co stanowi II poziom – dobre przystosowania do nowych warunków szkolnych w zakresie czynników: I, II i III dzieci z grupy E w badaniach początkowych oraz I poziom – bardzo dobre przystosowanie dzieci grupy K w badaniach początkowych i końcowych. Należy zwrócić uwagę, że wyniki uzyskane przez dzieci z grupy E w zakresie czynników: I, II i III w badaniach końcowych były wyższe i osiągały dolną granicę poziomu I – bardzo dobre przystosowanie do warunków szkolnych.

### 6.2.1. Czynniki I: ekstrawersja – introwersja

Na ten wymiar składają się cechy, które wskazują na ekstrawersję: ekspresja słowna i towarzyskość oraz cechy wskazujące na introwersję: odsuwanie się i nieśmiałość. Czynniki ten najogólniej można scharakteryzować jako dążenie dziecka do poszukiwania i nawiązywania kontaktów społecznych. Uzyskane wyniki w zakresie opisanego czynnika prezentuje tabela 18.

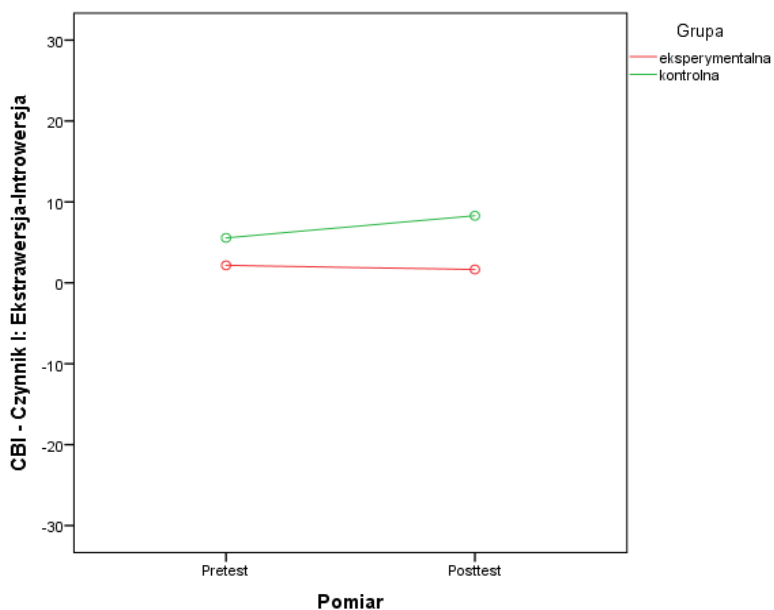
Tabela 18. Czynniki I: ekstrawersja – introwersja uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Czynnik I (ekstrawersja – introwersja) – pretest	eksperymentalna	2,16	8,78	43
	kontrolna	5,56	7,96	41
	OGÓLEM	3,82	8,52	84
Czynnik I (ekstrawersja – introwersja) – posttest	eksperymentalna	1,65	9,07	43
	kontrolna	8,29	8,81	41
	OGÓLEM	4,89	9,49	84

Źródło: opracowanie własne.

Otrzymane wyniki wskazują na to, że w grupie uczniów, w której realizowano program adaptacyjny z udziałem psa, czynniki I: ekstrawersja – introwersja uległ zmniejszeniu między badaniami początkowymi i końcowymi. Natomiast w grupie kontrolnej, czynniki I uległ wzrostowi. Na tej podstawie można sądzić, że uczniowie z grupy kontrolnej, wykazywali większą skłonność do poszukiwania i nawiązywania kontaktów społecznych w porównaniu z grupą eksperymentalną.

Analiza wariancji przeprowadzona na czynniki I: ekstrawersja – introwersja skali CBI ujawniła nieistotny efekt główny powtarzanego pomiaru ( $F_{(1;82)}=1,85$ ;  $p=0,177$ ), istotny efekt główny zmiennej Grupa ( $F_{(1;82)}=8,63$ ;  $p<0,01$ ;  $\eta^2=0,10$ ) oraz istotny efekt interakcji między nimi ( $F_{(1;82)}=3,95$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,05$ ).



Wykres 2. Zmiana dla czynnika I: ekstrawersja – introwersja w grupach eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

W grupie kontrolnej wyniki osób badanych dla czynnika I: ekstrawersja – introwersja istotnie wzrosły między pretestem a posttestem ( $p < 0,05$ ). W grupie eksperymentalnej różnica była nieistotna statystycznie ( $p = 0,655$ ).

### 6.2.2. Czynniki II: miłość – nienawiść (zachowanie pozytywne – negatywne)

Czynniki te tworzą pozytywne przejawy zachowania: życzliwość i taktowne postępowanie oraz negatywne cechy: nerwowość i zawziętość. Uznaje się, że wymiar ten wskazuje na poziom uspołecznienia dziecka. Uzyskane wyniki w zakresie opisanego czynnika prezentuje tabela 19.

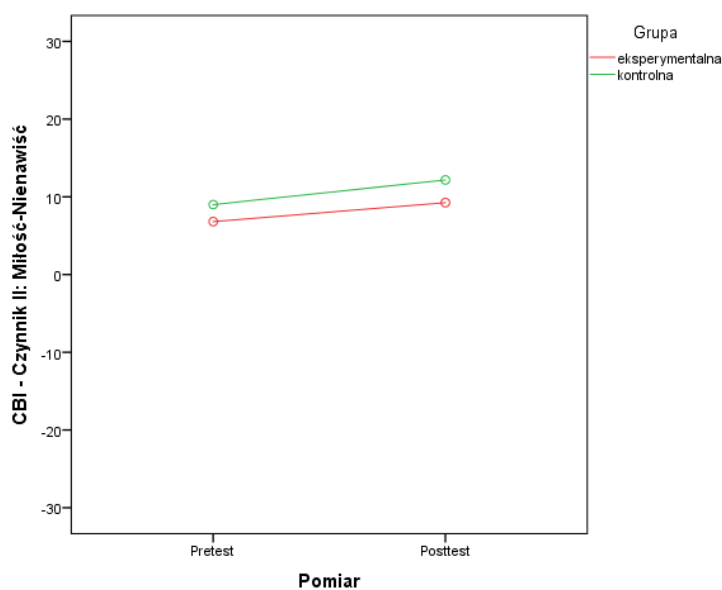
Tabela 19. Czynniki II: miłość – nienawiść uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Czynnik II (miłość – nienawiść) – pretest	eksperymentalna	6,81	7,99	43
	kontrolna	9,00	15,35	41
	OGÓLEM	7,88	12,12	84
Czynnik II (miłość – nienawiść) – posttest	eksperymentalna	9,26	11,94	43
	kontrolna	12,17	14,50	41
	OGÓLEM	10,68	13,25	84

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki przeprowadzonej analizy wskazują na wzrost wartości czynnika II: miłość – nienawiść wśród badanych uczniów z grupy eksperymentalnej i kontrolnej co świadczy o wzroście poziomu ich uspołecznienia.

Analiza wariancji dla czynnika II: miłość – nienawiść (zachowanie pozytywne – negatywne) ujawniła istotny efekt główny powtarzanego pomiaru ( $F_{(1;82)}=17,00$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,17$ ), podczas gdy pozostałe efekty, tj. efekt zmiennej Grupa ( $F_{(1;82)}=0,90$ ;  $p=0,346$ ) oraz efekt interakcji ( $F_{(1;82)}=0,29$ ;  $p=0,594$ ) okazały się nieistotne statystycznie.



Wykres 3. Zmiana dla czynnika II: miłość – nienawiść (zachowanie pozytywne – negatywne) w grupach eksperymentalnej i kontrolnej



Źródło: opracowanie własne.

W obu grupach badanych zaobserwowano istotny statystycznie wzrost poziomu czynnika II: miłość – nienawiść (dla grupy kontrolnej  $p < 0,01$ ; dla grupy eksperymentalnej  $p < 0,05$ ).

### 6.2.3. Czynniki III: pozytywne nastawienie – negatywne nastawienie

Czynnik III przepowiadający tworzą pozytywne cechy zachowania: wytrwałość i koncentracja oraz negatywne: nadrucliwość i roztargnienie. Wymiar ten z uwagi na to, że tworzą go cechy emocjonalne zachowania się dziecka, uznaje się za wskaźnik dojrzałości emocjonalnej. Uzyskane wyniki w zakresie opisanego czynnika prezentuje tabela 20.

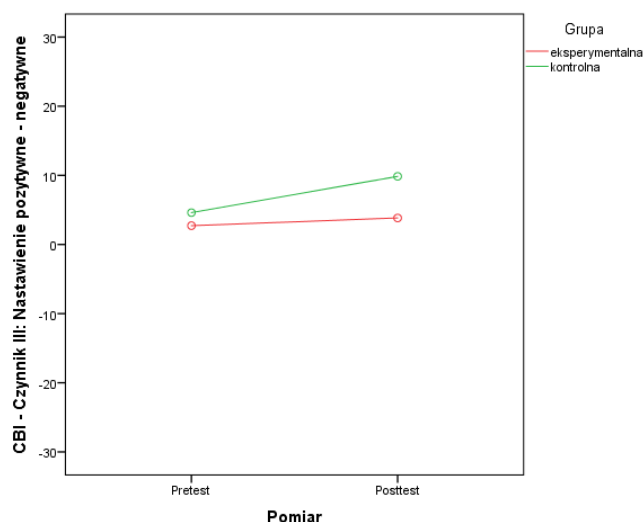
Tabela 20. Czynniki III: pozytywne nastawienie – negatywne nastawienie uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Czynnik III (pozytywne – negatywne nastawienie) – pretest	eksperymentalna	2,72	13,92	43
	kontrolna	4,61	15,73	41
	OGÓLEM	3,64	14,77	84
Czynnik III (pozytywne – negatywne nastawienie) – posttest	eksperymentalna	3,84	15,40	43
	kontrolna	9,85	15,96	41
	OGÓLEM	6,77	15,87	84

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki przeprowadzonej analizy wskazują na wzrost wartości czynnika III: pozytywne nastawienie – negatywne nastawienie w obu badanych grupach uczniów między pretestem a posttestem. Świadczy to o wzroście ich dojrzałości społecznej.

Dla czynnika III: pozytywne nastawienie – negatywne nastawienie analiza wariancji ujawniła istotny efekt główny powtarzanego pomiaru ( $F_{(1;82)}=13,09$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2=0,14$ ), nieistotny efekt główny zmiennej Grupa ( $F_{(1;82)}=1,51$ ;  $p=0,222$ ) oraz istotny efekt interakcji między nimi ( $F_{(1;82)}=5,51$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2=0,06$ ).



Wykres 4. Zmiana dla czynnika III: pozytywne nastawienie – negatywne nastawienie w grupach eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Analiza efektów prostych ujawniła, że wzrost pozytywnego nastawienia w okresie pomiędzy badaniem początkowym a końcowym, wystąpił tylko w grupie kontrolnej ( $p < 0,001$ ), niewielki wzrost pozytywnego nastawienia zaobserwowany w grupie eksperymentalnej nie przekroczył progu istotności statystycznej.

#### 6.2.4. CBI – razem czynniki

Dla wskaźnika będącego sumą czynników: I, II i III przeprowadzono kolejną analizę wariancji w schemacie mieszanym. Uzyskane wyniki przedstawione w tabeli 21 wskazują na wzrost poziomu przystosowania psychospołecznego uczniów z grupy E i grupy K w zakresie trzech aspektów:

- I: ekstrawersja – introwersja,
- II: miłość – nienawiść (zachowanie pozytywne – negatywne),
- III: pozytywne – negatywne nastawienie.

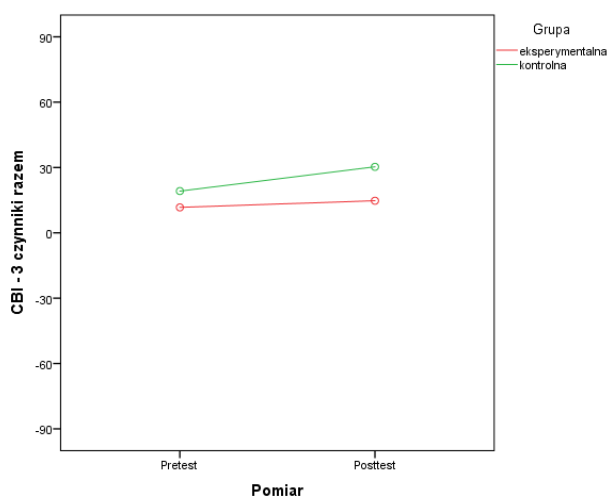
Wzrost ten był wyższy w grupie K, w której zajęcia prowadzone były bez udziału psa.

Tabela 21. Poziom przystosowania psychospołecznego uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych. Suma czynników I, II, III

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Razem (3 czynniki) – pretest	eksperymentalna	11,70	21,14	43
	kontrolna	19,17	30,09	41
	OGÓLEM	15,35	26,01	84
Razem (3 czynniki) – posttest	eksperymentalna	14,74	28,39	43
	kontrolna	30,32	33,35	41
	OGÓLEM	22,35	31,71	84

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskano istotny efekt główny powtarzanego pomiaru ( $F_{(1;82)}=16,94$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,17$ ), istotny efekt interakcyjny ( $F_{(1;82)}=5,52$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,06$ ) oraz efekt międzygrupowy (zmiennej Grupa) na poziomie tendencji statystycznej ( $F_{(1;82)}=3,71$ ;  $p=0,058$ ;  $\eta^2=0,04$ ).



Wykres 5. Zmiana dla zsumowanych czynników I, II i III w grupach eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Kolejny raz analiza efektów prostych ujawniła istotny statystycznie wzrost mierzonego wskaźnika w grupie kontrolnej ( $p<0,001$ ) i nieistotną statystycznie zmianę zachodzącą w grupie eksperymentalnej ( $p=0,210$ ).

### 6.2.5. Pozytywne przejawy przystosowania psychospołecznego

O przystosowaniu społecznym dziecka dobrze świadczą wysokie wyniki w skalach pozytywnych i niskie wyniki w skalach negatywnych.

W tabeli 22 zaprezentowano średnie wyniki uzyskane przez badane dzieci z grupy eksperymentalnej i kontrolnej podczas badań początkowych i końcowych w zakresie pozytywnych przejawów przystosowania społecznego. Analizę poszczególnych pozytywnych wskaźników zaprezentowano w kolejnych rozdziałach.

Tabela 22. Średnie w zakresie pozytywnych przejawów przystosowania psychospołecznego uczniów z grup E i K w badaniach początkowych i końcowych

Wyniki średnie w zakresie pozytywnych przejawów przystosowania	Średnia w preteście		Średnia w postteście		Rodzaj cechy
	Grupa E	Grupa K	Grupa E	Grupa K	
Ekspresja słowna	13,14	13,61	12,37	14,83	emocjonalne
Życzliwość	12,40	13,93	12,74	15,51	
Koncentracja	12,07	13,05	12,33	14,66	
Wytrwałość	13,65	13,80	13,47	15,71	społeczne
Towarzyskość	13,21	13,17	12,47	14,51	
Taktowne postępowanie	14,33	15,68	15,35	17,12	
<b>ŚREDNIA DLA 6 SKAL</b>	<b>13,13</b>	<b>13,87</b>	<b>13,12</b>	<b>15,39</b>	

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione w tabeli 22 dane wskazują, że dzieci z grupy E uzyskały nieco niższy średni wynik w zakresie pozytywnych przejawów przystosowania społecznego w porównaniu z otrzymanymi średnimi wynikami grupy K w badaniach początkowych i końcowych. Co istotne, w obu grupach (E i K) po przeprowadzonym eksperymencie nastąpił wzrost średniego wyniku w zakresie pozytywnych przejawów przystosowania społecznego. Analizując szczegółowo pozytywne cechy przystosowania społecznego badanych dzieci, zauważa się, że poza ekspresją słowną (czynnik emocjonalny) i towarzyskością (czynnik społeczny) w grupie E po przeprowadzonej interwencji uzyskano wzrost średnich wyników. W grupie K uzyskano wzrost wszystkich wskaźników pozytywnych przejawów przystosowania (emocjonalnych i społecznych). Można przypuszczać, że obecność na zajęciach psa skłania dzieci do mówienia z mniejszą ekspresją (ciszej, spokojniej, bez „przekrzykiwania się”, czekając na swoją kolej w udzielaniu odpowiedzi). Natomiast

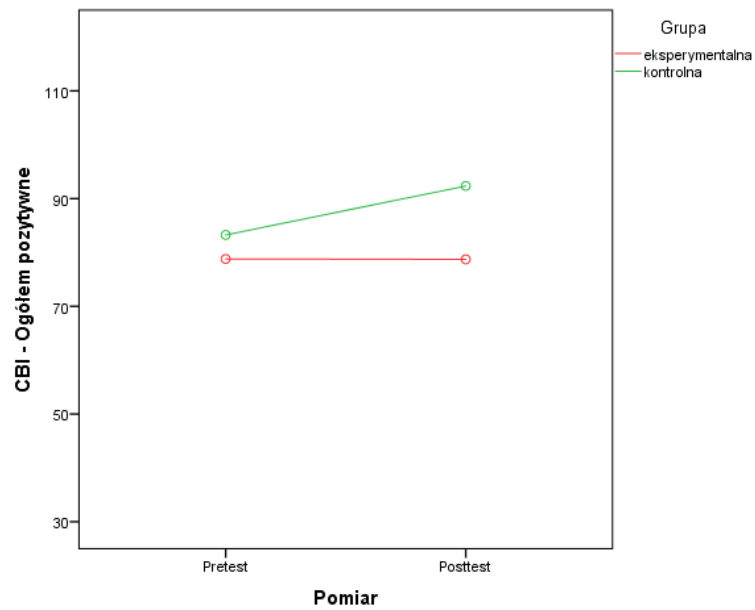
towarzystwo psa dla dzieci introwertycznych (co potwierdziły badania czynnika I) daje wsparcie społeczne. Wskazówką do zrozumienia znaczenia psów dla dzieci jest – zdaniem E. Prato-Previde i E. Fallani i in. (2006, s. 66) – rzadsze oczekiwanie odrzucenia ze strony zwierzęcia i łatwiejszy z nim kontakt fizyczny. Z kolei L. Beck i E. Madresh (2008, s. 46) zwracają uwagę, że zwierzęta oferują relacje, które są względnie nieskomplikowane, podczas gdy związki z ludźmi są często bardziej wymagające. Autorki konkludują, że właściciele zwierząt doświadczają większego poczucia bezpieczeństwa w relacjach ze zwierzętami niż z innymi osobami. W celu wykazania efektów pracy wybrano cztery cechy mające – zdaniem A. Kienig (2012, s. 159) – zdecydowany wpływ na wzrost kompetencji społecznych dzieci. Należą do nich: taktowne postępowanie, towarzyskość, koncentracja i wytrwałość. Badania wykazały, że zarówno w grupie E, jak i K nauczycielki najwyższej oceniły taktowne postępowanie w preteście (14,33 grupa E i 15,68 grupa K) i w postteście (15,35 grupa E i 17,2 w grupie K) oraz wytrwałość. Co jest spójne z wynikami uzyskanymi przez B. Bilewicz-Kuźnię (2015, s. 195). Niżej zaś nauczycielki oceniły takie cechy jak towarzyskość i koncentrację – zarówno w grupie E, jak i K. Przy czym koncentracja, jak pokazują wyniki, jest najniższą cechą ocenianą przez nauczycielki zarówno w grupie kontrolnej, jak i eksperymentalnej.

Analizując wszystkie pozytywne skale testu CBI łącznie, okazuje się, że wszystkie efekty, główne i interakcyjny są istotne statystycznie (dla powtarzanego pomiaru  $F_{(1;82)}=15,34; p<0,001; \eta^2=0,16$ ; dla zmiennej grupa  $F_{(1;82)}=13,50; p<0,001; \eta^2=0,14$ ; dla interakcji  $F_{(1;82)}=15,82; p<0,001; \eta^2=0,16$ ).

Tabela 23. Pozytywne przejawy przystosowania psychospołecznego uczniów z grupy E i K

	<b>Grupa</b>	<b>Średnia</b>	<b>Odchylenie standardowe</b>	<b>N</b>
Ogółem pozytywne – pretest	eksperymentalna	78,79	11,19	43
	kontrolna	83,24	11,36	41
	OGÓLEM	80,96	11,43	84
Ogółem pozytywne – posttest	eksperymentalna	78,72	13,06	43
	kontrolna	92,34	13,96	41
	OGÓLEM	85,37	15,07	84

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 6. Zmiana dla wszystkich cech pozytywnych wymiarów przystosowania psychospołecznego w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Istotą efektu interakcyjnego jest to, że uogólniony poziom pozytywnych zachowań w grupie eksperymentalnej nie zmienił się między pretestem a posttestem ( $p=0,966$ ), natomiast w grupie kontrolnej wyraźnie wzrósł ( $p<0,001$ ).

#### 6.2.5.1. Ekspresja słowna uczniów w grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

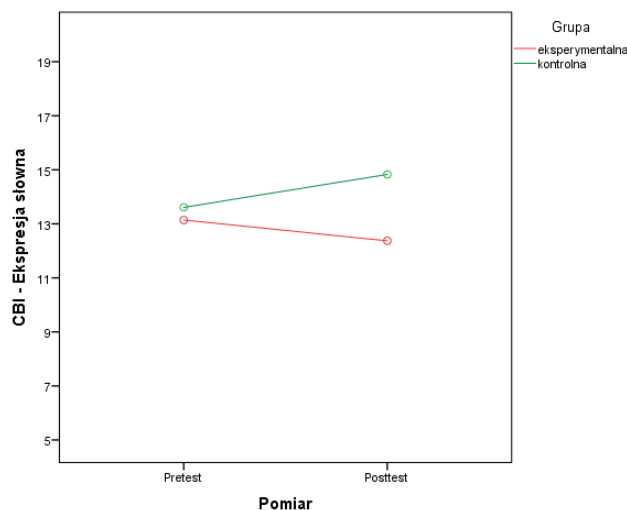
Tabela 24. Ekspresja słowna uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Ekspresja słowna – pretest	eksperymentalna	13,14	3,63	43
	kontrolna	13,61	3,57	41
	OGÓLEM	13,37	3,59	84
Ekspresja słowna – posttest	eksperymentalna	12,37	3,71	43
	kontrolna	14,83	3,84	41
	OGÓLEM	13,57	3,95	84

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wariancji w schemacie mieszanym ujawniła nieistotny efekt główny dwukrotnego pomiaru zmiennej Ekspresja słowna  $F_{(1;82)}=0,38$ ;  $p=0,540$ , istotny efekt zmiennej Grupa  $F_{(1;82)}=4,16$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,05$  oraz istotny efekt interakcji tych zmiennych  $F_{(1;82)}=7,30$ ;  $p<0,01$ ;  $\eta^2=0,08$ .

Istotę efektu interakcyjnego obrazuje wykres 7.



Wykres 7. Zmiana poziomu cechy Ekspresja słowna w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Istotą efektu interakcyjnego okazał się wzrost poziomu ekspresji słownej w grupie kontrolnej i jej spadek w grupie eksperymentalnej. Analiza efektów prostych ujawniła

jednak, że spadek poziomu ekspresji słownej w grupie eksperymentalnej nie był istotny statystycznie ( $p=0,139$ ), natomiast wzrost tego poziomu w grupie kontrolnej przekroczył próg istotności statystycznej ( $p<0,05$ ).

#### 6.2.5.2. Życzliwość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

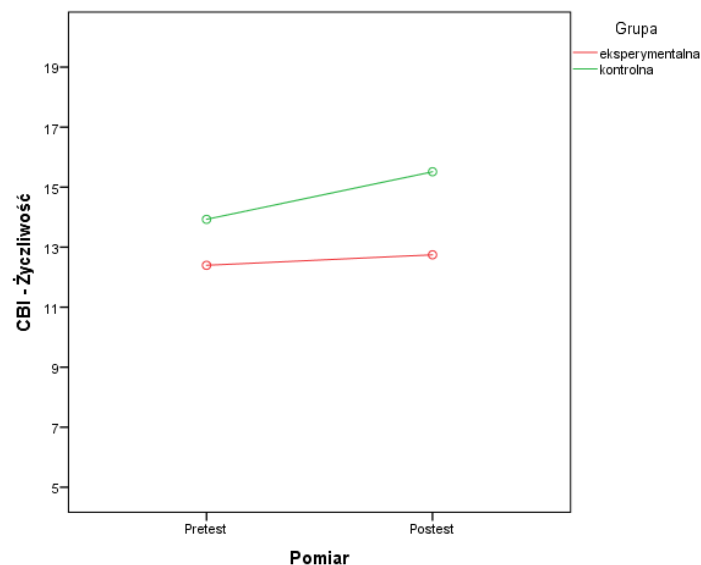
Tabela 25. Życzliwość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Życzliwość – pretest	eksperymentalna	12,40	2,26	43
	kontrolna	13,93	2,57	41
	OGÓLEM	13,14	2,52	84
Życzliwość – posttest	eksperymentalna	12,74	2,85	43
	kontrolna	15,51	3,07	41
	OGÓLEM	14,10	3,26	84

Źródło: opracowanie własne.

Dla zmiennej Życzliwość oba efekty główne, czyli czynnik czasu oraz efekt zmiennej Grupa okazały się istotne statystycznie (odpowiednio:  $F_{(1;82)}=13,53$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,14$  oraz  $F_{(1;82)}=16,54$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,17$ ). Istotny okazał się również efekt interakcji tych dwóch zmiennych ( $F_{(1;82)}=5,53$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,06$ ).





Wykres 8. Zmiana poziomu cechy Życzliwość w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Po rozbiciu efektu interakcyjnego na efekty proste okazało się, że wzrost poziomu życzliwości wystąpił wyraźnie w grupie kontrolnej ( $p < 0,001$ ), natomiast zmiana „in plus” zaobserwowana w grupie eksperymentalnej okazała się nieistotna statystycznie ( $p = 0,345$ ).

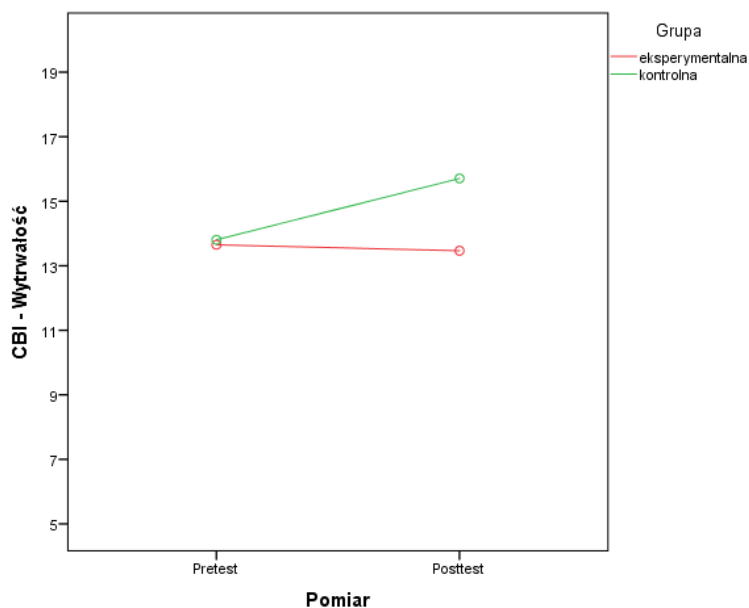
### 6.2.5.3. Wytrwałość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

Tabela 26. Wytrwałość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Wytrwałość – pretest	eksperymentalna	13,65	5,57	43
	kontrolna	13,80	3,88	41
	OGÓŁEM	13,73	4,79	84
Wytrwałość – posttest	eksperymentalna	13,47	3,98	43
	kontrolna	15,71	3,64	41
	OGÓŁEM	14,56	3,96	84

Źródło: opracowanie własne.

Dla skali wytrwałości testu CBI najbardziej istotny statystycznie okazał się efekt interakcji powtarzanego pomiaru wytrwałości oraz zmiennej Grupa ( $F_{(1;82)}=6,22$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,07$ ), istotny był również efekt główny powtarzanego pomiaru ( $F_{(1;82)}=4,20$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,05$ ). Efekt główny zmiennej Grupa okazał się nieistotny statystycznie ( $F_{(1;82)}=1,97$ ;  $p=0,164$ ).



Wykres 9. Zmiana poziomu cechy Wytrwałość w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

W grupie eksperymentalnej zmiana poziomu wytrwałości była nieistotna statystycznie ( $p=0,751$ ), podczas gdy w grupie kontrolnej nastąpił istotny wzrost poziomu wytrwałości między pretestem a posttestem ( $p<0,01$ ).

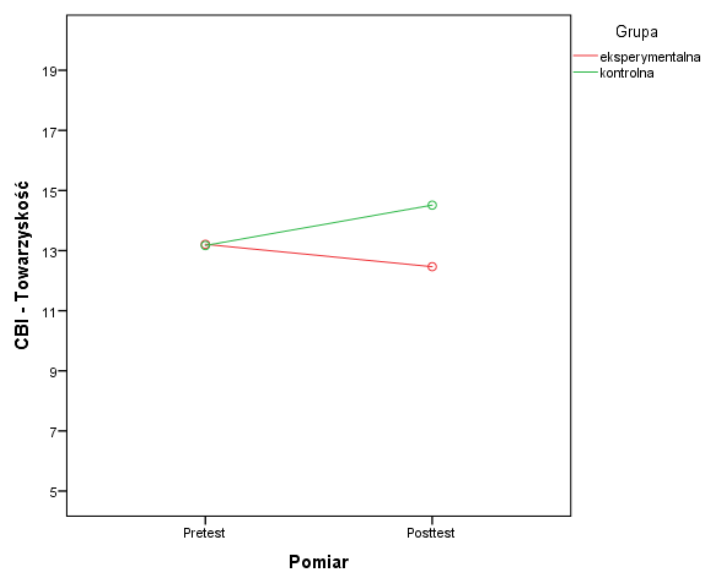
#### 6.2.5.4. Towarzystwo uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

Tabela 27. Towarzystwo uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Towarzystwo – pretest	eksperymentalna	13,21	3,18	43
	kontrolna	13,17	2,51	41
	OGÓŁEM	13,19	2,85	84
Towarzystwo – posttest	eksperymentalna	12,47	3,02	43
	kontrolna	14,51	2,65	41
	OGÓŁEM	13,46	3,01	84

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wariancji przeprowadzona dla skali towarzystwo ujawniła nieistotny efekt główny powtarzanego pomiaru ( $F_{(1;82)}=0,92$ ;  $p=0,340$ ), efekt zmiennej Grupa na poziomie tendencji statystycznej ( $F_{(1;82)}=3,44$ ;  $p=0,067$ ;  $\eta^2=0,04$ ) oraz wysoce istotny efekt interakcji między nimi ( $F_{(1;82)}=11,22$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,12$ ).



Wykres 10. Zmiana poziomu cechy Towarzystwo w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

W grupie kontrolnej nastąpił istotny wzrost poziomu towarzystwa między pretestem a posttestem ( $p<0,01$ ), podczas gdy w grupie eksperymentalnej nastąpił spadek poziomu tej zmiennej na poziomie tendencji statystycznej ( $p=0,091$ ).

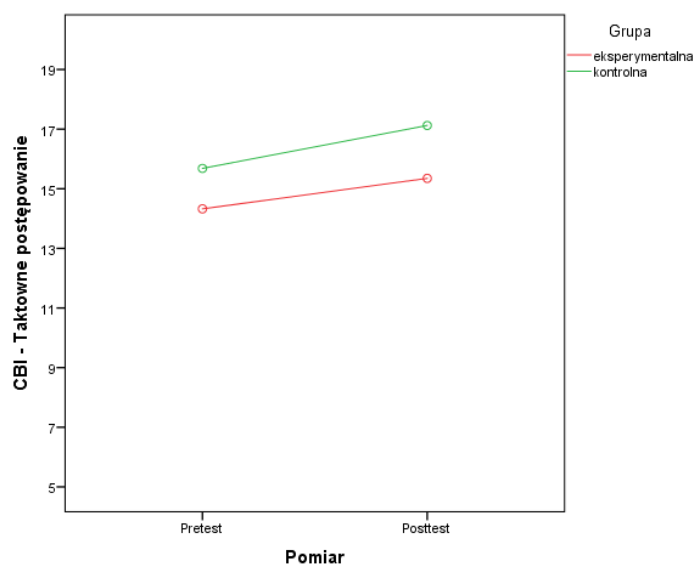
### 6.2.5.5. Taktowne postępowanie uczniów w grupie E i K w badaniach początkowych i końcowych

Tabela 28. Taktowne postępowanie uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Taktowne postępowanie – pretest	eksperymentalna	14,33	2,53	43
	kontrolna	15,68	3,80	41
	OGÓŁEM	14,99	3,27	84
Taktowne postępowanie – posttest	eksperymentalna	15,35	3,68	43
	kontrolna	17,12	3,14	41
	OGÓŁEM	16,21	3,52	84

Źródło: opracowanie własne.

Dla skali taktowne postępowanie analiza wariancji ujawniła istotne efekty główne powtarzanego pomiaru ( $F_{(1;82)}=23,13; p<0,001; \eta^2=0,22$ ) oraz grupy badanej ( $F_{(1;82)}=5,31; p<0,05; \eta^2=0,06$ ). Efekt interakcji między nimi nie był istotny statystycznie ( $F_{(1;82)}=0,66; p=0,419$ ).



Wykres 11. Zmiana poziomu cechy Taktowne postępowanie w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Zmiany, które zaszły w grupie kontrolnej i eksperymentalnej odnośnie do poziomu taktownego postępowania nie różniły się od siebie. Analiza efektów prostych ujawniła istotny wzrost poziomu taktownego postępowania zarówno w grupie eksperymentalnej ( $p<0,01$ ), jak i w grupie kontrolnej ( $p<0,001$ ).

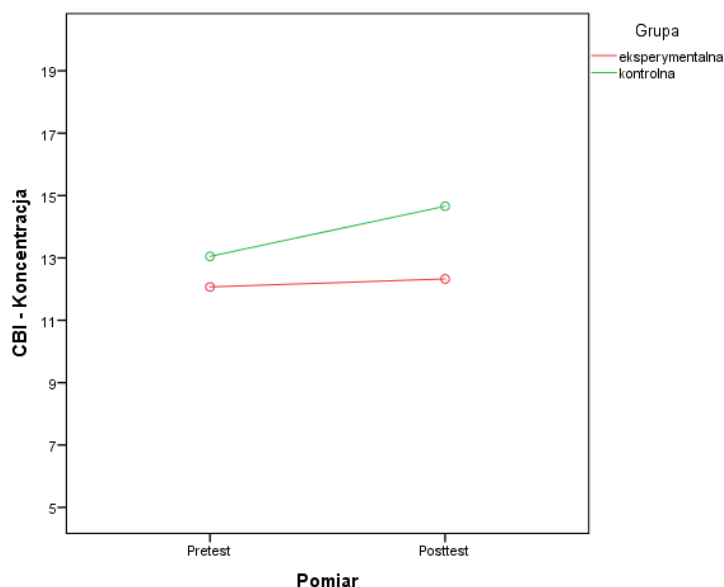
#### 6.2.5.6. Koncentracja uczniów z grupy E i K w badaniach początkowym i końcowym

Tabela 29. Koncentracja uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Koncentracja – pretest	eksperymentalna	12,07	2,60	43
	kontrolna	13,05	3,28	41
	OGÓŁEM	12,55	2,98	84
Koncentracja – posttest	eksperymentalna	12,33	3,19	43
	kontrolna	14,66	4,04	41
	OGÓŁEM	13,46	3,80	84

Źródło: opracowanie własne.

Dla skali koncentracja analiza wariancji ujawniła istotność statystyczną obu efektów głównych (dla powtarzanego pomiaru  $F_{(1;82)}=9,57$ ;  $p<0,01$ ;  $\eta^2=0,11$ ; dla zmiennej grupa  $F_{(1;82)}=6,34$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,07$ ) oraz efektu interakcyjnego ( $F_{(1;82)}=5,04$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,06$ ).



Wykres 12. Zmiana poziomu cechy Koncentracja w grupach eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Wzrost poziomu zmiennej Koncentracja w grupie był na tyle niewielki, że nieistotny statystycznie ( $p=0,545$ ), analogiczny wzrost w grupie kontrolnej był już jednoznacznie istotny statystycznie ( $p<0,001$ ).

#### 6.2.6. Negatywne przejawy przystosowania psychospołecznego uczniów z grupy E i K

Negatywne przejawy przystosowania społecznego w zakresie emocjonalnym i społecznym zostały zestawione i zaprezentowane w tabeli 30. Analizę poszczególnych negatywnych wskaźników przystosowania psychospołecznego zaprezentowano w kolejnych rozdziałach.

Tabela 30. Średnie w zakresie negatywnych przejawów przystosowania psychospołecznego uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

Wyniki średnie w zakresie negatywnych przejawów przystosowania	Średnia w preteście		Średnia w postteście		Rodzaj cechy
	Grupa E	Grupa K	Grupa E	Grupa K	
Nadruchliwość	10,91	11,00	10,30	10,66	emocjonalne
Odsuwanie się	11,09	9,88	10,40	10,02	
Nerwowość	10,23	10,49	9,84	10,32	
Roztargnienie	12,09	11,24	11,65	9,85	społeczne
Zażenowanie –nieśmiałość	13,09	11,34	12,79	11,02	
Zawziętość	9,67	10,12	9,00	10,15	
ŚREDNIA DLA 6 SKAL:	11,18	10,67	10,66	10,33	

Źródło: opracowanie własne.

Analiza przedstawionych danych dowodzi, że dzieci z grupy eksperymentalnej osiągnęły ogólny średni wynik w zakresie negatywnych przejawów przystosowania społecznego nieznacznie wyższy (11,18 w preteście i 10,66 w postteście) w porównaniu z wynikami grupy kontrolnej (10,67 w preteście i 10,33 w postteście). W przypadku dwóch cech (odsuwanie się i zawziętość) dzieci z grupy K po przeprowadzonej interwencji uzyskały nieznaczny wzrost średniej wyników uzyskanych, w pozostałych odnotowano spadek. Odsuwanie się, jak również zawziętość, są cechami niesprzyjającymi pracy w grupie i utrudniają dobre funkcjonowanie społeczne. Natomiast po przeprowadzonej interwencji z udziałem psa w grupie E odnotowano spadek wszystkich średnich badanych cech (emocjonalnych i społecznych). Biorąc pod uwagę negatywne przejawy przystosowania społecznego, badane dzieci ogółem cechuje według nauczycielek w najwyższym stopniu zażenowanie – nieśmiałość, co również wykazały badania B. Bilewicz-Kuźni (2015, s. 196). Mniej nasilonymi wśród negatywnych przejawów przystosowania były nerwowość i nadruchliwość.

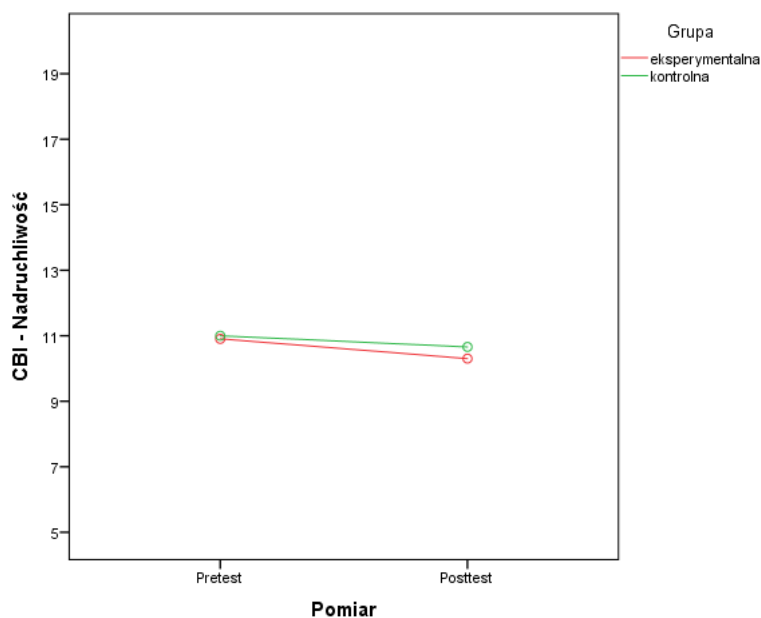
#### **6.2.6.1. Nadruchliwość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych**

Tabela 31. Nadruchliwość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Nadruchliwość – pretest	eksperymentalna	10,91	4,45	43
	kontrolna	11,00	5,33	41
	OGÓŁEM	10,95	4,87	84
Nadruchliwość – posttest	eksperymentalna	10,30	4,99	43
	kontrolna	10,66	4,90	41
	OGÓŁEM	10,48	4,92	84

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wariancji wykazała nieistotny efekt główny zmiennej grupa ( $F_{(1;82)}=0,05$ ;  $p=0,831$ ), efekt dwukrotnego pomiaru zmiennej Nadruchliwość znajdował się na poziomie tendencji statystycznej ( $F_{(1;82)}=3,69$ ;  $p=0,058$ ;  $\eta^2=0,04$ ), a efekt interakcyjny tych dwóch zmiennych również był nieistotny statystycznie ( $F_{(1;82)}=0,29$ ;  $p=0,595$ ). Poziom nadruchliwości w obu grupach spadł w postteście w porównaniu do pretestu ( $M=10,48$  wobec  $M=10,95$ ), lecz była to zmiana minimalna.



Wykres 13. Zmiana poziomu cechy Nadruchliwość w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.



Pomimo tego, że efekt interakcyjny okazał się nieistotny, przeprowadzono analizę efektów prostych, sprawdzając istotność zmiany poziomu zmiennej Nadrucliwość w obu grupach. W grupie kontrolnej, gdzie bezwzględna wartość zmiany poziomu nadrucliwości była mniejsza, efekt był jednoznacznie nieistotny statystycznie ( $p=0,335$ ), ale w grupie eksperymentalnej, gdzie różnica ta była większa, istotność statystyczna efektu zbliżyła się do poziomu progowego ( $p=0,083$ ). Oznacza to, że w grupie eksperymentalnej zauważono minimalny spadek poziomu nadrucliwości między momentem pretestu i posttestu.

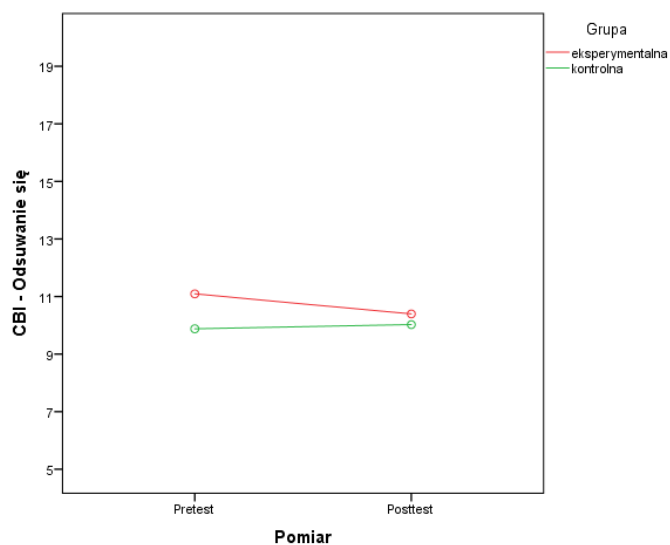
#### 6.2.6.2. Odsuwanie się uczniów z grup E i K w badaniach początkowych i końcowych

Tabela 32. Odsuwanie się uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Odsuwanie się – pretest	eksperymentalna	11,09	2,42	43
	kontrolna	9,88	2,67	41
	OGÓŁEM	10,50	2,60	84
Odsuwanie się – posttest	eksperymentalna	10,40	2,51	43
	kontrolna	10,02	2,25	41
	OGÓŁEM	10,21	2,38	84

Źródło: opracowanie własne.

Dla odsuwania się efekty główne zmiennych Czas oraz Grupa były nieistotne statystycznie (odpowiednio  $F_{(1;82)}=1,48$ ;  $p=0,228$  oraz  $F_{(1;82)}=2,63$ ;  $p=0,109$ ), natomiast efekt ich interakcji pozostawał na poziomie tendencji statystycznej ( $F_{(1;82)}=3,46$ ;  $p=0,066$ ;  $\eta^2=0,04$ ).



Wykres 14. Zmiana poziomu cechy Odsuwanie się w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Analiza efektów prostych ujawniła, że minimalny wzrost tendencji do odsuwania się zaobserwowany w grupie kontrolnej okazał się nieistotny ( $p=0,653$ ), podczas gdy niewielki spadek tej tendencji zaobserwowany w grupie eksperymentalnej był już istotny statystycznie ( $p<0,05$ ).

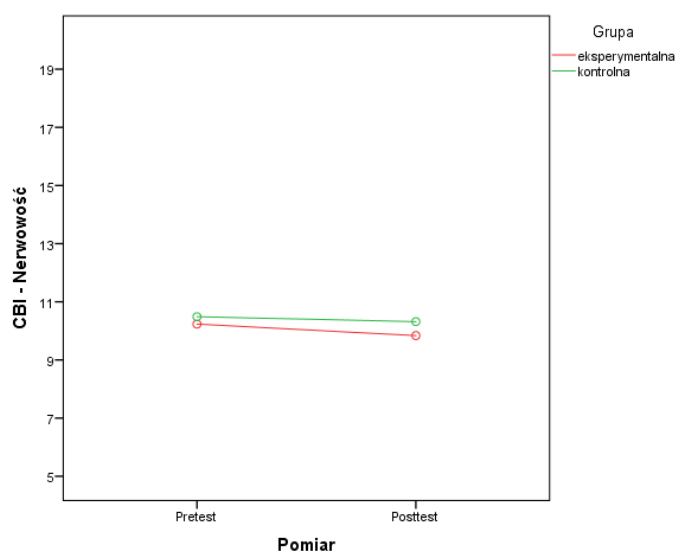
### 6.2.6.3. Nerwowość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

Tabela 33. Nerwowość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Nerwowość – pretest	eksperymentalna	10,23	2,65	43
	kontrolna	10,49	5,50	41
	OGÓŁEM	10,36	4,26	84
Nerwowość – posttest	eksperymentalna	9,84	3,83	43
	kontrolna	10,32	5,37	41
	OGÓŁEM	10,07	4,62	84

Źródło: opracowanie własne.

Dla podskali nerwowość testu CBI zarówno efekty główne predyktorów, jak i efekt ich interakcji okazały się nieistotne statystycznie (dla powtarzanego pomiaru  $F_{(1;82)}=1,51$ ;  $p=0,223$ ; dla zmiennej Grupa  $F_{(1;82)}=0,15$ ;  $p=0,699$ ; dla interakcji  $F_{(1;82)}=0,24$ ;  $p=0,628$ ). Brak zależności dla tej skali wyraźnie pokazuje wykres 15.



Wykres 15. Zmiana poziomu cechy Nerwowość w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Porównania przeprowadzone osobno dla grupy eksperymentalnej i kontrolnej (efekty proste) również nie ujawniły istotności zmiany poziomu nerwowości w obu badanych grupach (dla grupy eksperymentalnej  $p=0,223$ ; dla grupy kontrolnej  $p=0,606$ ).

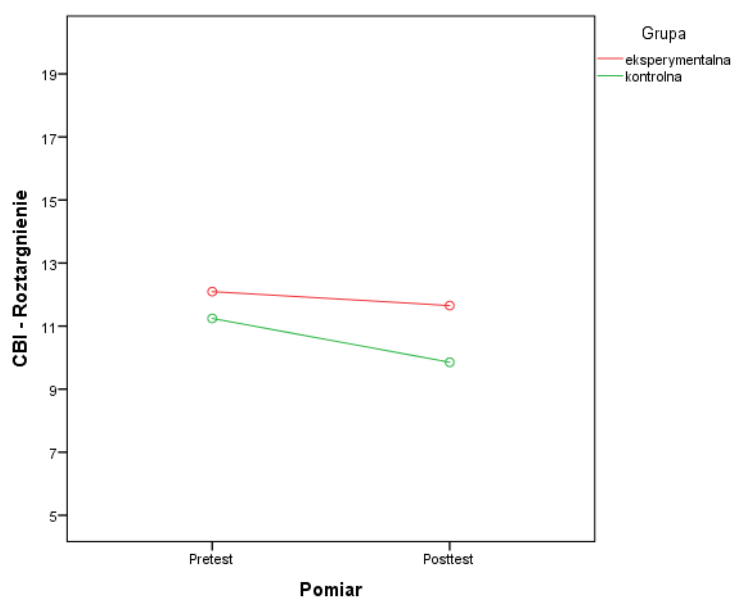
#### 6.2.6.4. Roztargnienie uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

Tabela 34. Roztargnienie uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Roztargnienie – pretest	eksperymentalna	12,09	3,81	43
	kontrolna	11,24	4,61	41
	OGÓLEM	11,68	4,22	84
Roztargnienie – posttest	eksperymentalna	11,65	4,46	43
	kontrolna	9,85	4,78	41
	OGÓLEM	10,77	4,68	84

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wariancji przeprowadzona dla zmiennej Roztargnienie ujawniła istotny efekt główny powtarzanego pomiaru ( $F_{(1;82)}=10,73$ ;  $p<0,01$ ;  $\eta^2=0,12$ ) oraz nieistotny efekt główny zmiennej Grupa ( $F_{(1;82)}=2,05$ ;  $p=0,156$ ). Efekt interakcji między nimi ujawnił się na poziomie tendencji statystycznej ( $F_{(1;82)}=2,88$ ;  $p=0,094$ ;  $\eta^2=0,03$ ).



Wykres 16. Zmiana poziomu cechy Roztargnienie w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

W grupie eksperymentalnej spadek poziomu roztargnienia między pretestem a posttestem był mniejszy niż w grupie kontrolnej, a różnica między pomiarami nie

przekroczyła progu istotności statystycznej ( $p=0,261$ ). W grupie kontrolnej spadek poziomu rozartagnienia był bardziej wyraźny oraz istotny statystycznie ( $p<0,001$ ).

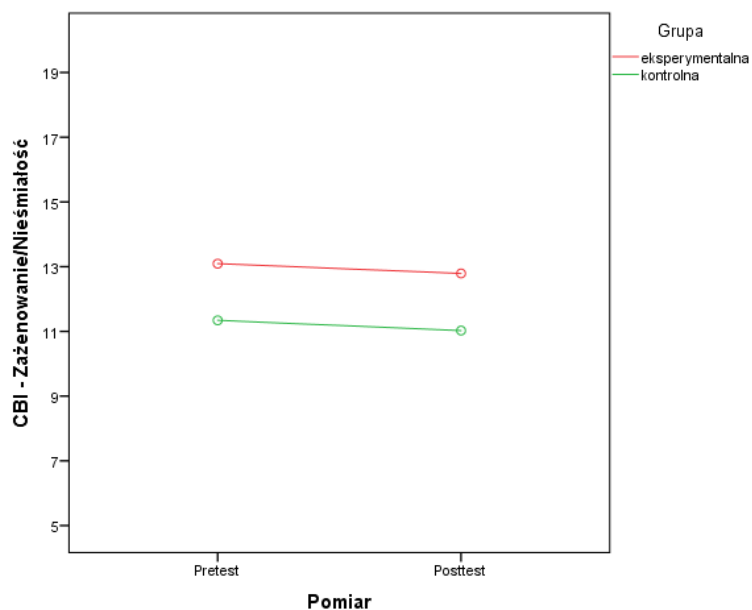
#### 6.2.6.5. Zażenowanie – nieśmiałość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

Tabela 35. Zażenowanie – nieśmiałość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Zażenowanie, nieśmiałość – pretest	eksperymentalna	13,09	2,32	43
	kontrolna	11,34	2,69	41
	OGÓLEM	12,24	2,64	84
Zażenowanie, nieśmiałość – posttest	eksperymentalna	12,79	2,71	43
	kontrolna	11,02	3,13	41
	OGÓLEM	11,93	3,04	84

Zródło: opracowanie własne.

Jedynym istotnym efektem dla skali zażenowanie – nieśmiałość był efekt zmiennej Grupa ( $F_{(1;82)}=11,85$ ;  $p<0,001$ ;  $eta^2=0,13$ ), co wynikało z tego, że w grupie eksperymentalnej poziom tej zmiennej był istotnie wyższy niż w grupie kontrolnej – zarówno w preteście, jak i postteście. Efekt główny powtarzanego pomiaru oraz interakcji dwukrotnego pomiaru i zmiennej Grupa okazał się nieistotny (odpowiednio:  $F_{(1;82)}=1,03$ ;  $p=0,313$  dla zmiennej Grupa i  $F_{(1;82)}=0,01$ ;  $p=0,981$  dla interakcji).



Wykres 17. Zmiana poziomu cechy Zażenowanie – nieśmiałość w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Wykres 17 potwierdza uzyskany w analizie wariancji wzorzec wyników. Różnice między wynikami w skali zażenowanie – nieśmiałość w odniesieniu do pretestu i posttestu były nieistotne w obu grupach ( $p=0,480$  dla grupy eksperymentalnej i  $p=0,469$  dla grupy kontrolnej), chociaż nieznacznie spadały.

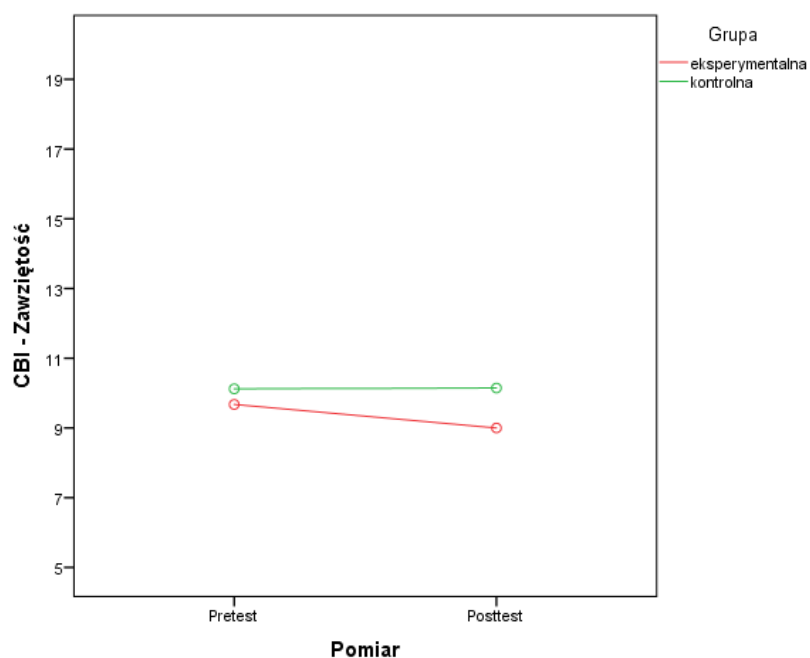
#### 6.2.6.6. Zawziętość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

Tabela 36. Zawziętość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Zawziętość – pretest	eksperymentalna	9,67	2,68	43
	kontrolna	10,12	5,22	41
	OGÓŁEM	9,89	4,10	84
Zawziętość – posttest	eksperymentalna	9,00	3,85	43
	kontrolna	10,15	4,98	41
	OGÓŁEM	9,56	4,45	84

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wariancji przeprowadzona dla skali zawziętość ujawniła nieistotność statystyczną obu efektów głównych (dla powtarzanego pomiaru  $F_{(1;82)}=1,61$ ;  $p=0,208$ ; dla zmiennej Grupa  $F_{(1;82)}=0,79$ ;  $p=0,378$ ) oraz efektu interakcyjnego ( $F_{(1;82)}=1,86$ ;  $p=0,177$ ).



Wykres 18. Zmiana poziomu cechy Zawziętość w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Mimo braku istotności efektu interakcji przeprowadzono analizę efektów prostych. Zmiana poziomu zawziętości w grupie kontrolnej okazała się nieistotna statystycznie, natomiast w grupie eksperymentalnej zaobserwowano niewielki spadek zawziętości istotny na poziomie tendencji statystycznej ( $p=0,063$ ).

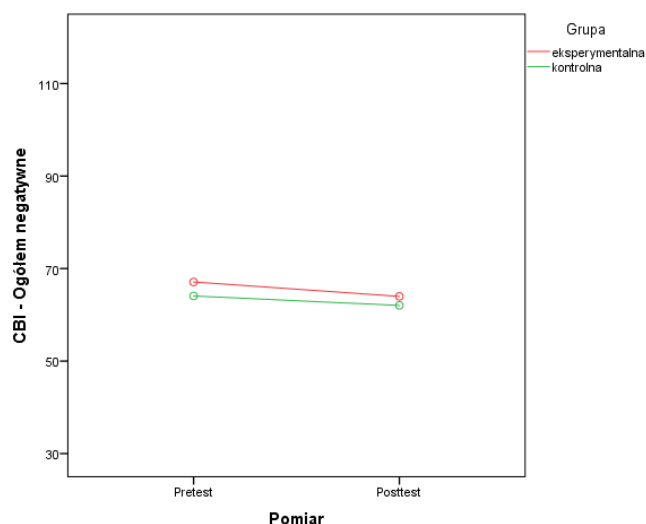
Analiza uwzględniająca wszystkie negatywne skale testu CBI ujawniła istotny statystycznie efekt główny powtarzanego pomiaru ( $F_{(1;82)}=8,69$ ;  $p<0,01$ ;  $\eta^2=0,10$ ). Drugi efekt główny – efekt różnic między grupą eksperymentalną a kontrolną okazał się nieistotny statystycznie  $F_{(1;82)}=0,40$ ;  $p=0,529$ , podobnie jak efekt interakcji powtarzanego pomiaru i zmiennej Grupa  $F_{(1;82)}=0,37$ ;  $p=0,544$ .

Tabela 37. Ogółem negatywne

	<b>Grupa</b>	<b>Średnia</b>	<b>Odchylenie standardowe</b>	<b>N</b>
Ogółem negatywne – pretest	eksperymentalna	67,09	13,44	43
	kontrolna	64,07	21,15	41
	OGÓLEM	65,62	17,58	84
Ogółem negatywne – posttest	eksperymentalna	63,98	17,13	43
	kontrolna	62,02	21,30	41
	OGÓLEM	63,02	19,19	84

Źródło: opracowanie własne.





Wykres 19. Zmiana dla wszystkich skal negatywnych w grupach eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Mimo braku istotności efektu interakcji między predyktorami obliczono efekty proste różnic w poziomie negatywnych skal testu CBI dla grup kontrolnej i eksperymentalnej. W grupie eksperymentalnej odnotowano istotny statystycznie spadek między pretestem a posttestem ( $p < 0,05$ ), natomiast w grupie kontrolnej różnica między pomiarami była nieistotna statystycznie ( $p = 0,106$ ).

Badania poziomu przystosowania psychospołecznego ujawniły, że uogólniony poziom pozytywnych zachowań w grupie eksperymentalnej nie zmienił się między pretestem a posttestem ( $p = 0,966$ ), natomiast w grupie kontrolnej wyraźnie wzrósł ( $p < 0,001$ ), co można tłumaczyć kontekstami mającymi wpływ na oddziaływanie edukacyjne w klasie szkolnej. Elementy kontekstowe to głównie elementy przestrzeni osobowej, np. postawa nauczycieli. Należałoby także wziąć pod uwagę czas oddziaływań interwencji dydaktyczno-wychowawczej. Być może był on zbyt krótki, aby można było zauważyć zmianę pozytywną, być może postawa nauczycielek w grupie eksperymentalnej i kontrolnej była odmienna albo zadziałały inne zmienne. Do wyjaśnienia tego zjawiska wskazane byłoby podjęcie badania dłuższego niż 4-miesięczna interwencja oraz skrupulatne monitorowanie zmiennych takich jak: postawa nauczycieli, klimat emocjonalny i inne czynniki mające wpływ na zmiany rozwojowe.

Bardzo obiecującym wnioskiem płynącym z badania jest to, iż grupie eksperymentalnej odnotowano **istotny statystycznie spadek uogólnionego poziomu negatywnych zachowań** w między pretestem a posttestem ( $p < 0,05$ ), natomiast w grupie

kontrolnej różnica między pomiarami była nieistotna statystycznie ( $p=0,106$ ). Zatem statystycznie istotne obniżenie się w grupie eksperymentalnej takich cech jak: nadruchliwość, odsuwanie się, nerwowość, roztargnienie, zażenowanie – nieśmiałość czy zawziętość można tłumaczyć wpływem czynnika eksperymentalnego, jakim był w grupie eksperymentalnej program dydaktyczno-wychowawczy „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa”.

**Wszystkie dzieci, zarówno z grupy eksperymentalnej, jak i kontrolnej, znacząco rozwinęły pozytywne cechy przystosowania psychospołecznego. Szczególny wpływ kynoterapii ujawnił się w obniżeniu odsuwania się – tendencja zaobserwowana w grupie eksperymentalnej istotna statystycznie ( $p<0,05$ ), niewielkim obniżeniu się zawziętości – istotnym na poziomie tendencji statystycznej ( $p=0,063$ ) oraz minimalnym spadku poziomu nadruchliwości. Tendencje te warto monitorować w ramach dłuższego oddziaływania eksperymentalnego.**

### **6.3. Status społeczny uczniów z grup E i K w świetle badań własnych**

Jakość relacji z rówieśnikami ma decydujący wpływ na kształtowanie poznawczych, emocjonalnych i społecznych kompetencji dziecka. Akceptacja rówieśników stanowi jeden z warunków prawidłowego rozwoju dziecka. Ma znaczenie dla kształtowania się poczucia własnej wartości, zaangażowania w sprawy klasowe, motywację do nauki i podejmowania nowych zadań. W sytuacjach nowych, trudnych dla dziecka, których doświadcza w związku z przekraczaniem „progu szkolnego” i adaptacją do warunków szkolnych, wsparcie rówieśników i dobre z nimi relacje są bardzo istotne. Dają poczucie bezpieczeństwa, stymulują do trenowania i doskonalenia kompetencji emocjonalnych, społecznych i poznawczych (Deptuła, 1996, s. 129). Z kolei dzieci nieakceptowane, odrzucane przez rówieśników, narażone są na ciągły stres i doświadczają negatywnych emocji, przez co nie podejmują wspólnych aktywności i blokują możliwość rozwoju kompetencji niezbędnych do nawiązania i podtrzymania dobrych relacji z ludźmi.

**Za wskaźnik przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego uważa się stopień, w jakim jest ono lubiane przez rówieśników lub włączane do wspólnych zajęć (Asher i Rose, 1999, s. 335).**

W celu określenia struktury społecznej w badanych grupach posłużono się testem J.L. Moreno, dzięki któremu można było określić, jaką pozycję zajmuje dziecko w nieformalnej strukturze grupy i przypisać uczniom status osoby wysoko akceptowanej, średnio akceptowanej, polaryzującej akceptację, izolowanej i odrzucanej. Druga technika badawcza pozwoliła przyjrzeć się stosunkom społecznym panującym w grupach eksperymentalnej kontrolnej oraz określić stosunek grupy do ucznia, ucznia do grupy i wskaźnik klimatu emocjonalnego.

#### **6.3.1. Pozycja społeczna uczniów w świetle badań z wykorzystaniem testu J.**

##### **Moreno**

W celu obliczenia wyników uzyskanych dzięki zastosowanej klasycznej techniki J.L. Moreno (zał. nr 3), wykorzystano opracowaną przez M. Pilkiewicza Socjometryczną Skalę Akceptacji (SSA). Obecnie ten sposób obliczania wyników jest bardziej popularny niż dwuwymiarowy model J.D. Coie, K.A. Dodge’a i H. Capotelli. Zastosowana procedura pozwala na wyznaczenie pozycji dziecka w grupie w ramach jednej z pięciu kategorii: pozycja dziecka popularnego, dziecka kontrowersyjnego, dziecka przeciętnie

akceptowanego, dziecka izolowanego oraz dziecka odrzucanego (por. Schaffer, 2006, s. 359; Deptuła, 1996, s. 69; Kielar-Turska, 2008; Bielecka, 2003, s. 295-299, 308; Bogucki, 2009, s. 97).

Wyniki testu Moreno zostały przeanalizowane w odniesieniu do pięciu kategorii socjometrycznych: Akceptacja, Przeciętność, Polaryzacja, Izolacja i Odrzucenie zgodnych z Socjometryczną Skalą Akceptacji (SSA) znajdującą się w załączniku nr 4 niniejszej pracy: Akceptacja, Przeciętność, Polaryzacja, Izolacja i Odrzucenie. SSA jest wypadkową pozycji na Skali Sympatii oraz pozycji na Skali Antypatii. Kategorie: Akceptacja, Izolacja i Odrzucenie posiadały po trzy podkategorie (wybitna, silna i słaba), w związku z tym przypisano im trzy wartości zmiennej oddające ich nasilenie (odpowiednio: 3, 2 i 1) oraz wartość zerową (0) dla osób, które nie zostały zakwalifikowane do tej kategorii. Kategoria Polaryzacja posiadała dwie podkategorie (wybitna, silna) w związku z tym przypisano im wartości zmiennej odpowiednio: 3 i 2 (oraz 0 dla osób niezakwalifikowanych). Kategoria Przeciętność nie posiadała podkategorii, w związku z tym wartość zmiennej zakwalifikowano zerojedynkowo (1-0, jest-nie ma).

#### **6.3.1.1. Pozycja społeczna Akceptacja uczniów z grupy E i K w pomiarze początkowym i końcowym**

Kategoria Akceptacja na Socjometrycznej Skali Akceptacji (SSA) opisuje jednostki lubiane przez dużą część grupy i niebędące nielubianymi przez nikogo. W stosunku do tej grupy uczniów przejawiane są silne postawy pozytywne. Są to dzieci popularne, często wybierane do wspólnych zabaw, w związku z tym mają największe szanse zaspokajania swoich potrzeb w grupie. Klasa jest dla nich źródłem sukcesów. Przyjmuje się, że uczniowie akceptowani stanowią grupę, która jest dobrze przystosowana do warunków szkolnych, a proces adaptacji przebiegł u nich pozytywnie.

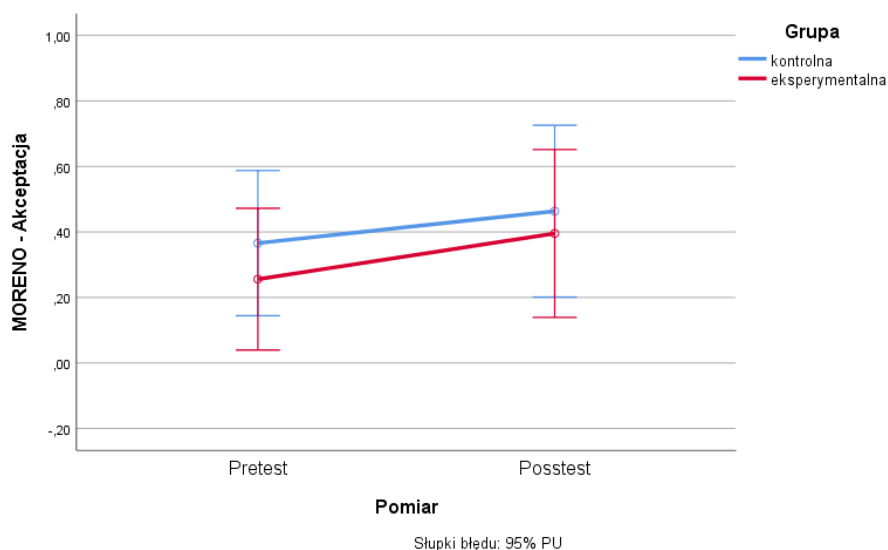
Przedstawione w tabeli 38 wyniki wskazują na wzrost liczby dzieci akceptowanych przez grupę po realizacji programu adaptacyjnego zarówno grupie K, jak i grupie E. Wzrost ten jest wyższy w grupie E, w której program realizowany był z udziałem psa.

Tabela 38. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy E i K w zakresie Akceptacja w badaniach początkowych i końcowych

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Akceptacja – pretest	kontrolna	0.36	0.88	41
	eksperymentalna	0.25	0.49	43
	OGÓLEM	0.30	0.71	84
Akceptacja – posttest	kontrolna	0.46	0.86	41
	eksperymentalna	0.39	0.82	43
	OGÓLEM	0.42	0.84	84

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wariancji w schemacie mieszanym ujawniła nieistotne oba efekty główne (efekt dwukrotnego pomiaru:  $F_{(1;82)}=1,83$ ;  $p=0,179$ ; efekt zmiennej Grupa  $F_{(1;82)}=0,37$ ;  $p=0,545$ ) oraz efekt interakcji zmiennej Grupa i dwukrotnego pomiaru częstości występowania akceptacji ( $F_{(1;82)}=0,06$ ;  $p=0,811$ ).



Wykres 20. Zmiana częstości występowania pozycji społecznej Akceptacja (test Moreno) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

W obu grupach zaobserwowano nieznaczny wzrost częstości występowania kategorii Akceptacja chociaż w obu przypadkach nie przekroczył on progu istotności statystycznej (dla grupy eksperymentalnej  $p=0,257$ ; dla grupy kontrolnej  $p=0,438$ ).

### 6.3.1.2. Pozycja społeczna Przeciętność uczniów z grupy E i K w pomiarze początkowym i końcowym

Kategoria Przeciętność Socjometrycznej Skali Akceptacji opisuje jednostki, w stosunku do których występują mało zróżnicowane, niezbyt silne postawy grupy. Charakteryzuje dzieci kontrowersyjne, które przez jednych są lubiane, a przez innych odrzucane. Przebywanie w grupie nie dostarcza im zbyt wielu bodźców pozytywnych ani negatywnych.

Przedstawione w tabeli 39 wyniki wskazują na spadek liczby dzieci kontrowersyjnych po realizacji programu zarówno w grupie K, jak też w grupie E. Przy czym można zauważyć, że spadek ten jest nieco wyższy w grupie K, w której program adaptacyjny realizowany był bez udziału psa.

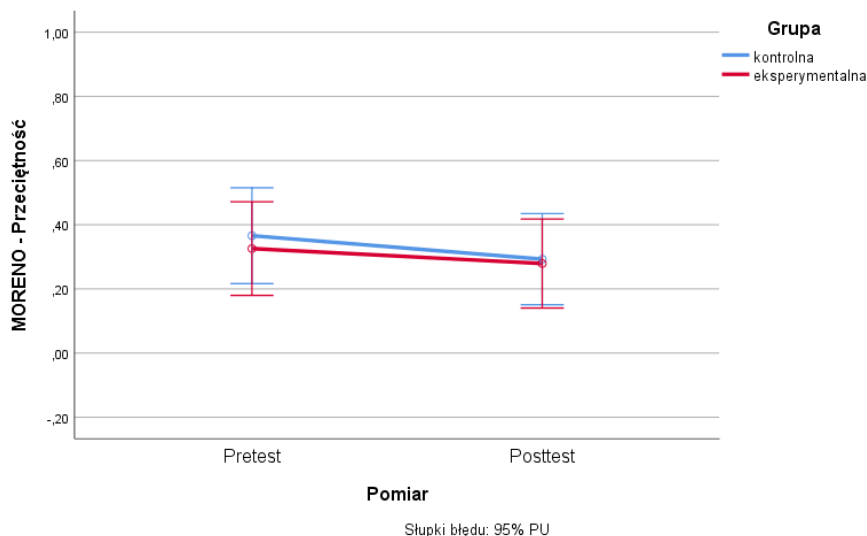
Tabela 39. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy E i K w zakresie Przeciętność w badaniach początkowych i końcowych

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Przeciętność pretest	kontrolna	0.36	0.48	41
	eksperymentalna	0.32	0.47	43
	OGÓLEM	0.34	0.47	84
Przeciętność posttest	kontrolna	0.29	0.46	41
	eksperymentalna	0.28	0.45	43
	OGÓLEM	0.28	0.45	84

Zródło: opracowanie własne.

Częstość występowania pozycji socjometrycznej Przeciętność podobnie jak Akceptacja również nie zmieniała się istotnie w porównaniu międzygrupowym (nieistotny efekt główny zmiennej Grupa  $F_{(1;82)}=0,11$ ;  $p=0,746$ ) oraz pomiędzy pretestem i posttestem w całej próbie (nieistotny efekt główny powtarzanego pomiaru  $F_{(1;82)}=1,00$ ;  $p=0,321$ ).

Analogicznie efekt interakcji obu tych zmiennych pozostawał nieistotny statystycznie ( $F_{(1;82)}=0,50$ ;  $p=0,824$ ).



Wykres 21. Zmiana częstości występowania pozycji społecznej Przeciętność (test Moreno) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Analiza efektów prostych ujawniła nieistotny spadek częstości występowania pozycji Przeciętność w obu grupach (w grupie eksperymentalnej  $p=0,580$ ; w grupie kontrolnej  $p=0,396$ ).

### 6.3.1.3. Pozycja społeczna Polaryzacja uczniów z grupy E i K w pomiarze początkowym i końcowym

Kategoria Polaryzacja akceptacji na Socjometrycznej Skali Akceptacji opisuje jednostki, które polaryzują grupę. Sytuacja tych dzieci w klasie jest szczególna: część uczniów ma do nich stosunek pozytywny, lubi je i akceptuje, część – wręcz przeciwnie. Są to osoby jednocześnie akceptowane i odrzucane. Wysoka polaryzacja jest charakterystyczna dla klas skłóconych, podzielonych na kilka mniejszych grup.

Przedstawione w tabeli 40 wyniki wskazują na znaczny spadek liczby dzieci przeciętnie akceptowanych w grupie E w badaniu końcowym w stosunku do wyników uzyskanych w badaniu początkowym. Natomiast uzyskane wyniki w badaniu końcowym,

przeprowadzonym w grupie K, wskazują na wzrost liczby dzieci, względem których grupa przejawia zróżnicowane postawy.

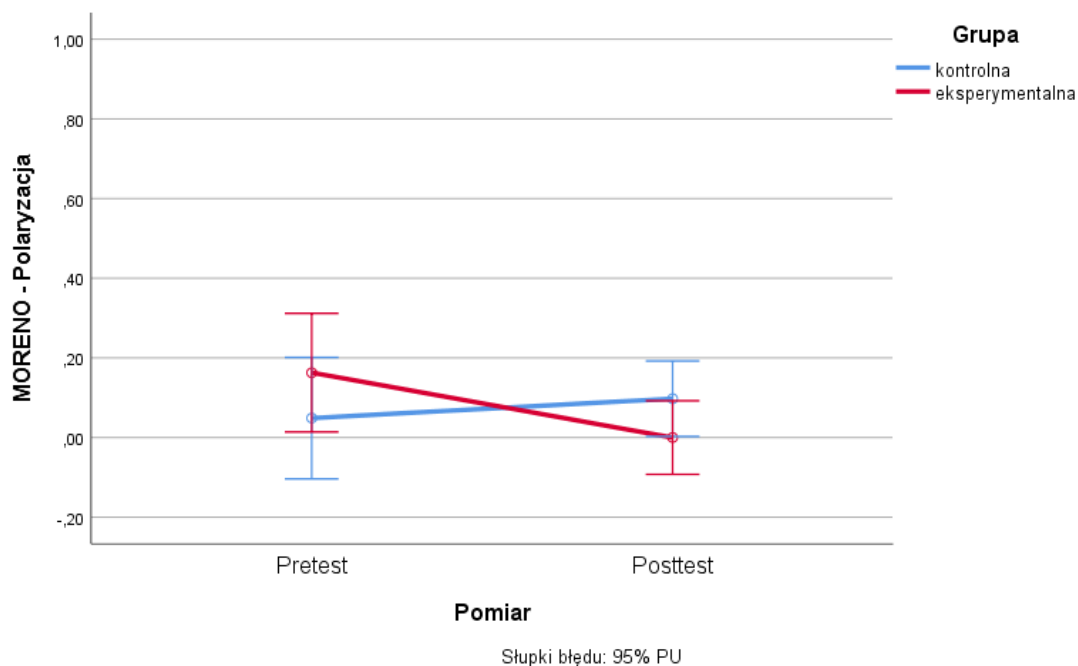
Tabela 40. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy E i K w zakresie Polaryzacja w badaniach początkowych i końcowych

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Polaryzacja – pretest	kontrolna	0.04	0.31	41
	eksperymentalna	0.16	0.61	43
	OGÓLEM	0.10	0.49	84
Polaryzacja – posttest	kontrolna	0.09	0.43	41
	eksperymentalna	0.00	0.00	43
	OGÓLEM	0.04	0.30	84

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wariancji przeprowadzona dla częstości występowania pozycji Polaryzacja ponownie ujawniła nieistotność efektów głównych zmiennej Grupa ( $F_{(1;82)}=0,02$ ;  $p=0,896$ ) oraz powtarzanego pomiaru ( $F_{(1;82)}=0,81$ ;  $p=0,372$ ). **Interakcja obu tych zmiennych okazała się jednak istotna na progowym poziomie tendencji statystycznej ( $F_{(1;82)}=2,76$ ;  $p=0,100$ ;  $\eta^2=0,03$ ).**





Wykres 22. Zmiana częstości występowania kategorii Polaryzacja (test Moreno) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Analiza efektów prostych ujawniła, że w grupie kontrolnej nastąpił nieistotny wzrost częstości występowania pozycji Polaryzacja ( $p=0,593$ ), podczas gdy w **grupie eksperymentalnej istotny na poziomie tendencji statystycznej spadek występowania tej pozycji socjometrycznej ( $p=0,070$ )**. Uzyskane wyniki mogą sugerować, że obecność psa na zajęciach w grupie E przyczyniła się do zmniejszenia liczby uczniów polaryzujących grupę, przez co grupa klasowa stała się bardziej zintegrowana. Zaistniałą tendencję warto monitorować w ramach dłuższego oddziaływania eksperymentalnego.

#### 6.3.1.4. Pozycja społeczna Izolacja uczniów z grupy E i K w pomiarze początkowym i końcowym

Kategoria Izolacja na Socjometrycznej Skali Akceptacji charakteryzuje jednostki, które są ani lubiane, ani nielubiane. Grupa prezentuje względem nich swego rodzaju obojętność. Dominują tutaj postawy neutralne. Nie budzą ani sympatii, ani antypatii. Można powiedzieć, że uczniowie izolowani funkcjonują na marginesie życia klasy, określane są jako bierni społecznie. Izolacja może wynikać z sytuacji, gdy dziecko jest izolowane przez grupę,

jak również gdy ono samo się izoluje. Z uwagi na to, że izolowane dziecko nie ma możliwości zebrania doświadczeń społecznych, proces jego adaptacji do warunków szkolnych jest utrudniony.

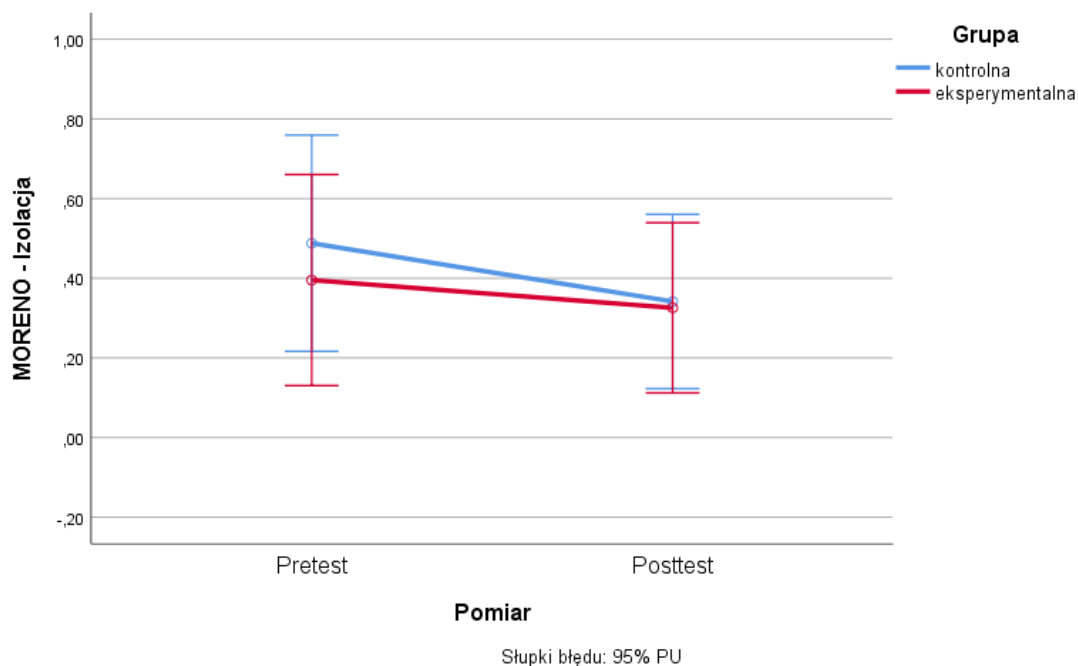
Przedstawione w tabeli 41 wyniki wskazują na spadek liczby izolowanych dzieci po realizacji programu adaptacyjnego. Wartość spadku w grupie kontrolnej była nieznacznie większa w grupie kontrolnej niż eksperymentalnej, w której zajęcia prowadzone były w obecności i przy udziale psa.

Tabela 41. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy E i K w zakresie Izolacja w badaniach początkowych i końcowych

	<b>Grupa</b>	<b>Średnia</b>	<b>Odchylenie standardowe</b>	<b>N</b>
Izolacja – pretest	kontrolna	0.48	0.89	41
	eksperymentalna	0.39	0.85	43
	OGÓŁEM	0.44	0.87	84
Izolacja – posttest	kontrolna	0.34	0.72	41
	eksperymentalna	0.32	0.68	43
	OGÓŁEM	0.33	0.69	84

Źródło: opracowanie własne.

W odniesieniu do częstości występowania pozycji Izolacja oba efekty główne oraz efekt interakcyjny okazały się nieistotne statystycznie (dla zmiennej Grupa  $F_{(1;82)}=0,19$ ;  $p=0,661$ , dla powtarzanego pomiaru  $F_{(1;82)}=0,79$ ;  $p=0,377$ , dla efektu interakcji grupy i powtarzanego pomiaru  $F_{(1;82)}=0,10$ ;  $p=0,754$ ).



Wykres 23. Zmiana częstości występowania kategorii Izolacja (test Moreno) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

W grupie eksperymentalnej i kontrolnej zaobserwowano nieistotny statystycznie spadek częstości występowania pozycji socjometrycznej Izolacja między pretestem a posttestem. Wartość spadku w grupie kontrolnej była nieznacznie większa w grupie kontrolnej niż eksperymentalnej, co znalazło odzwierciedlenie w wartościach prawdopodobieństwa (dla grupy kontrolnej  $p=0,403$ ; dla eksperymentalnej  $p=0,683$ ).

### 6.3.1.5. Pozycja społeczna Odrzucenie uczniów z grupy E i K w pomiarze początkowym i końcowym

Kategoria Odrzucenie na Socjometrycznej Skali Akceptacji charakteryzują jednostki nie lubiane przez wszystkich w grupie. Względem osób odrzucanych dominują silne postawy negatywne. Do tej kategorii należą dzieci, które otrzymują dużą liczbę wyborów negatywnych, przy braku lub niewielkiej liczbie wyborów pozytywnych. Klasa ich nie lubi i nie uznaje. Nie znajdują one w ramach klasy warunków dla zaspokojenia ważnych potrzeb, nie mają wpływu na to, co dzieje się w klasie, a często znajdują się w konflikcie z grupą.

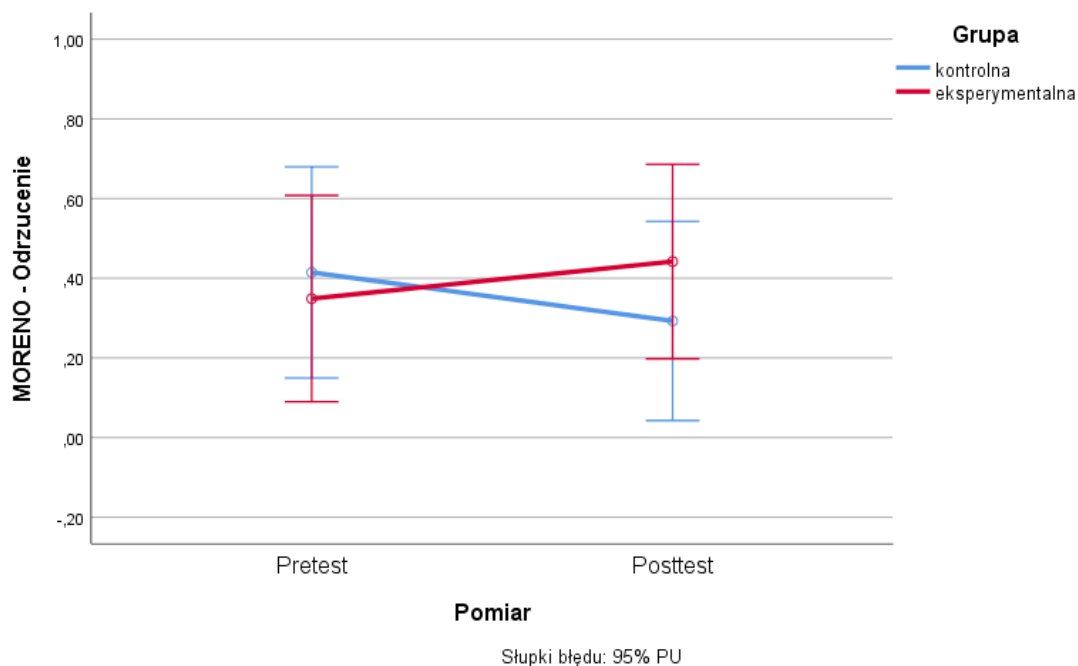
Przedstawione w tabeli 42 wyniki wskazują, że po realizacji programu nastąpił spadek liczby dzieci izolowanych w grupie kontrolnej, natomiast w grupie E odnotowano wzrost liczby dzieci, względem których dominują silne postawy negatywne.

Tabela 42. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy E i K w zakresie Odrzucenie w badaniach początkowych i końcowych

	<b>Grupa</b>	<b>Średnia</b>	<b>Odchylenie standardowe</b>	<b>N</b>
Odrzucenie – pretest	kontrolna	0.41	0.86	41
	eksperymentalna	0.34	0.84	43
	OGÓLEM	0.38	0.84	84
Odrzucenie – posttest	kontrolna	0.29	0.68	41
	eksperymentalna	0.44	0.90	43
	OGÓLEM	0.36	0.80	84

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnia z pozycji socjometrycznych testu Moreno – Odrzucenie ujawniła analogiczny wzorzec wyników: brak istotności obu efektów głównych (dla zmiennej Grupa  $F_{(1;82)}=0,07$ ;  $p=0,797$ ; dla powtarzanego pomiaru  $F_{(1;82)}=0,03$ ;  $p=0,860$ ) oraz efektu interakcyjnego ( $F_{(1;82)}=1,73$ ;  $p=0,192$ ).



Wykres 24. Zmiana częstości występowania kategorii Odrzucenie (test Moreno) w grupach eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy efektów prostych wynika, że w grupie eksperymentalnej nastąpił nieznaczny (nieistotny statystycznie  $p=0,418$ ) wzrost częstości występowania pozycji odrzucenie, natomiast w grupie kontrolnej nastąpił jej nieznaczny spadek ( $p=0,300$ ).

### 6.3.2. Struktura i klimat emocjonalny grupy E i K w świetle badań z wykorzystaniem Plebiscytu życzliwości i niechęci J. Korczaka

Aby określić strukturę i klimat emocjonalny grup badawczych: eksperymentalnej i kontrolnej przed i po realizacji programu adaptacji zastosowano Plebiscyt życzliwości i niechęci. Na tle innych technik socjometrycznych pozwala on bardziej precyzyjnie określić pozycję socjometryczną badanych, ich wzajemne interakcje, a także przystosowanie społeczne w zakresie poziomu akceptacji społecznej i uspołecznienia, posługując się wskaźnikami sympatii, antypatii, uspołecznienia pozytywny i uspołecznienia negatywny, obliczonych według wzorów zaproponowanych przez M. Pilkiewicza, podanych przez D. Ekiert-Grabowską. Poza liczbą wskaźników zaletą plebiscytu jest oszacowanie wzajemnego

stosunku wszystkich uczniów w grupie klasowej (Pilkiewicz, 1973, s. 207-208; Ekiert-Grabowska, 1984, s. 73).

Zastosowanie Plebiscytu umożliwiło określenie stosunku emocjonalnego grupy do badanych dzieci, czyli ustalenie poziomu sympatii i antypatii rówieśników do badanych jednostek na wartość wskaźników: sympatii (WS) i antypatii (WA).

### 6.3.2.1. Sympatia w grupie E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego

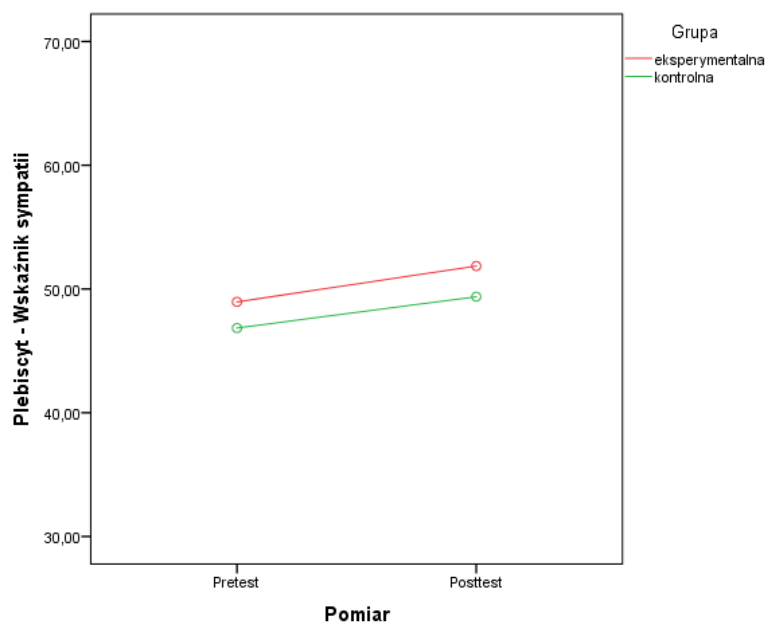
Na podstawie wyników przedstawionych w tabeli 43 można zaobserwować wzrost wskaźnika sympatii zarówno w grupie E jak i grupie K między pretestem i posttestem.

Tabela 43. Sympatia w grupie E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Wskaźnik sympatii – pretest	eksperymentalna	48,95	15,98	43
	kontrolna	46,84	14,93	41
	OGÓLEM	47,92	15,42	84
Wskaźnik sympatii – posttest	eksperymentalna	51,85	16,26	43
	kontrolna	49,37	17,76	41
	OGÓLEM	50,64	16,95	84

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wariancji obliczona dla wskaźnika sympatii metody Plebiscyt ujawniła jedyny istotny efekt powtarzanego pomiaru ( $F_{(1;82)}=7,02$ ;  $p<0,01$ ;  $\eta^2=0,08$ ), drugi efekt główny – efekt zmiennej Grupa okazał się nieistotny ( $F_{(1;82)}=0,46$ ;  $p=0,501$ ). Nieistotny był również efekt interakcji między tymi zmiennymi ( $F_{(1;82)}=0,03$ ;  $p=0,860$ ).



Wykres 25. Zmiana w zakresie klimatu wzajemnej Sympatii uczniów w grupie E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego

Źródło: opracowanie własne.

Mimo braku istotności efektu interakcyjnego obliczono efekty proste dwukrotnego pomiaru wskaźnika sympatii w obu grupach badawczych. Minimalnie silniejszy wzrost wskaźnika sympatii pomiędzy pretestem i posttestem zaobserwowano w grupie eksperymentalnej ( $p < 0,05$ ) niż w grupie kontrolnej ( $p = 0,088$ ).

### 6.3.2.2. Antypatia w grupie E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego

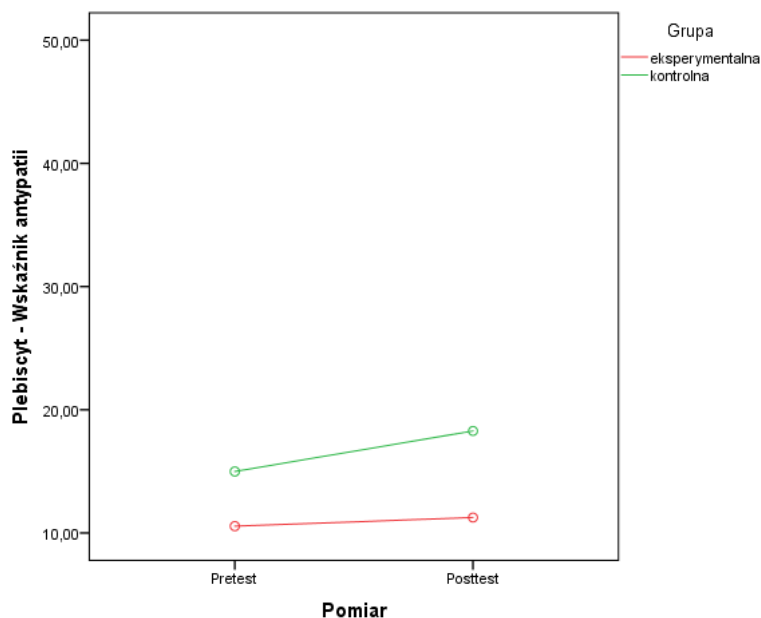
Na podstawie wyników przedstawionych w tabeli 44 można zaobserwować wzrost wskaźnika antypatii w grupie K i jego spadek w grupie E – zmiana nastąpiła w przeciwnych kierunkach (interakcja istotna). Pozwala to na sformułowanie konkluzji, że po realizacji programu adaptacyjnego w grupie E było mniej uczniów nielubianych, natomiast w grupie K było ich więcej.

Tabela 44. Antypatia w grupie E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Wskaźnik antypatii – pretest	eksperymentalna	10,55	13,69	43
	kontrolna	14,99	11,76	41
	OGÓŁEM	12,71	12,91	84
Wskaźnik antypatii – posttest	eksperymentalna	11,25	13,231	43
	kontrolna	18,28	16,10	41
	OGÓŁEM	14,68	15,035	84

Źródło: opracowanie własne.

Dla wskaźnika nielubienia z metody Plebiscyt analiza wariancji ujawniła istotny efekt powtarzanego pomiaru ( $F_{(1;82)}=6,18$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,07$ ), efekt grupy na poziomie tendencji statystycznej ( $F_{(1;82)}=3,91$ ;  $p=0,051$ ;  $\eta^2=0,05$ ) oraz nieistotny efekt interakcji ( $F_{(1;82)}=2,60$ ;  $p=0,111$ ).



Wykres 26. Zmiana w zakresie klimatu wzajemnej Antypatii uczniów w grupie E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego

Źródło: opracowanie własne.



Analiza efektów prostych pokazała, że minimalny wzrost wskaźnika antypatii w grupie eksperymentalnej nie przekroczył progu istotności statystycznej ( $p=0,534$ ), natomiast w grupie kontrolnej wzrost tego wskaźnika był na tyle wyraźny, że stał się **istotny statystycznie** ( $p<0,01$ ).

### 6.3.2.3. Pozytywne przejawy uspołecznienia uczniów z grupy E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego

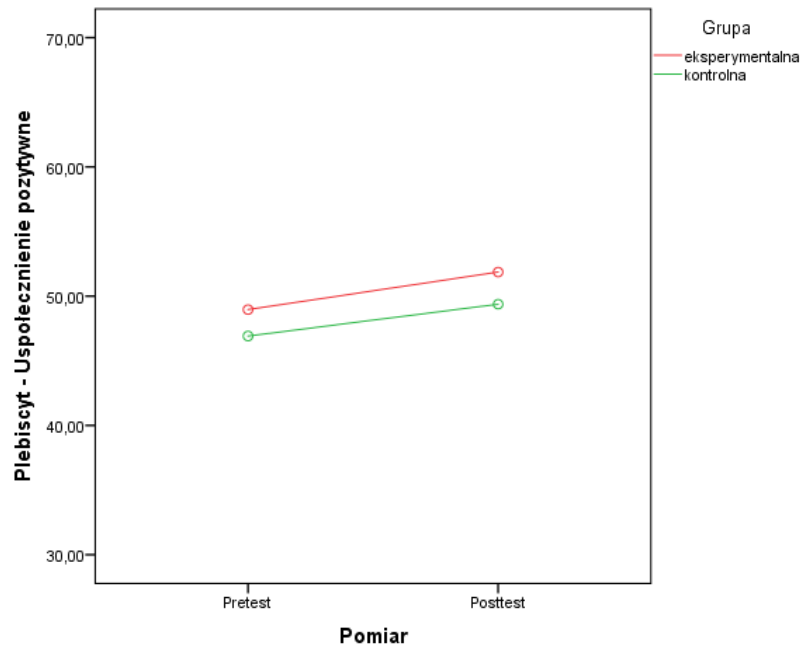
W metodzie plebiscytu możliwe jest również obliczenie wskaźnika uspołecznienia będącego miarą pozytywnych (lubienia) i negatywnych (nielubienia) wyborów dokonywanych przez każde dziecko w klasie.

Tabela 45. Pozytywne przejawy uspołecznienia uczniów z grupy E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego

	<b>Grupa</b>	<b>Średnia</b>	<b>Odchylenie standardowe</b>	<b>N</b>
Wskaźnik uspołecznienia pozytywny – pretest	eksperymentalna	48,96	12,76	43
	kontrolna	46,91	15,59	41
	OGÓŁEM	47,96	14,17	84
Wskaźnik uspołecznienia pozytywny – posttest	eksperymentalna	51,86	16,211	43
	kontrolna	49,37	18,194	41
	OGÓŁEM	50,65	17,14	84

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wariancji przeprowadzona dla pozytywnego wskaźnika uspołecznienia ujawniła nieistotność statystyczną obu efektów głównych (dla powtórnego pomiaru  $F_{(1;82)}=2,37$ ;  $p=0,127$ , dla zmiennej Grupa  $F_{(1;82)}=0,58$ ;  $p=0,448$ ) oraz efektu interakcji ( $F_{(1;82)}=0,02$ ;  $p=0,899$ ).



Wykres 27. Zmiana w zakresie pozytywnych wskaźników uspołecznienia w grupie eksperymentalnej i kontrolnej przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego

Źródło: opracowanie własne.

Analiza efektów prostych przeprowadzona osobno w grupie eksperymentalnej i kontrolnej również udowodniła brak istotnej statystycznie zmiany poziomu pozytywnego uspołecznienia w obu grupach ( $p=0,236$  dla grupy eksperymentalnej i  $p=0,326$  dla grupy kontrolnej).

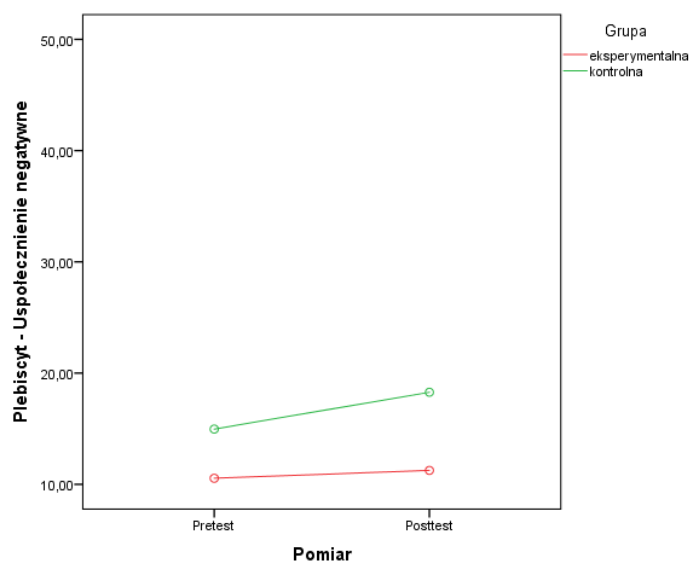
#### 6.3.2.4. Negatywne przejawy uspołecznienia uczniów z grupy E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego

Analiza wariancji przeprowadzona dla drugiego wskaźnika uspołecznienia – uspołecznienia negatywnego ujawniła istotny efekt główny zmiennej Grupa ( $F_{(1;82)}=7,17$ ;  $p<0,01$ ;  $\eta^2=0,08$ ), efekt powtarzanego pomiaru na poziomie tendencji statystycznej ( $F_{(1;82)}=2,94$ ;  $p=0,090$ ;  $\eta^2=0,04$ ) oraz nieistotny efekt interakcyjny ( $F_{(1;82)}=1,23$ ;  $p=0,270$ ).

Tabela 46. Negatywne przejawy uspołecznienia uczniów z grupy E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego

	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Wskaźnik uspołecznienia negatywny – pretest	eksperymentalna	10,54	6,45	43
	kontrolna	14,96	12,88	41
	OGÓŁEM	12,70	10,29	84
Wskaźnik uspołecznienia negatywny – posttest	eksperymentalna	11,25	8,45	43
	kontrolna	18,28	15,05	41
	OGÓŁEM	14,68	12,56	84

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 28. Zmiana w zakresie negatywnych wskaźników uspołecznienia w grupie eksperymentalnej i kontrolnej przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego

Źródło: opracowanie własne.

Analiza efektów prostych pokazała, że w grupie eksperymentalnej poziom negatywnego uspołecznienia nie zmienił się między pomiarami ( $p=0,667$ ), podczas gdy w

grupie kontrolnej wskaźnik ten wzrósł, a istotność statystyczna tej zmiany pozostaje na poziomie tendencji statystycznej ( $p=0,052$ ).

Badania struktury społecznej grup eksperymentalnej i kontrolnej z wykorzystaniem testu J. Moreno ujawniły wzrost częstości występowania kategorii Akceptacja po realizacji programu adaptacyjnego, chociaż w obu przypadkach nie przekroczył on progu istotności statystycznej (dla grupy eksperymentalnej  $p=0,257$ ; dla grupy kontrolnej  $p=0,438$ ). Ten wzrost akceptacji można tłumaczyć wpływem programu i lepszym poznaniem się dzieci w grupach klasowych. Natomiast w kategorii Polaryzacja w grupie kontrolnej odnotowano nieistotny wzrost częstości występowania pozycji Polaryzacja ( $p=0,593$ ), podczas gdy w grupie eksperymentalnej odnotowano istotny na poziomie tendencji statystycznej spadek występowania tej pozycji socjometrycznej ( $p=0,070$ ). Taka tendencja może świadczyć o pozytywnym wpływie realizacji programu adaptacyjnego „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa” realizowanego w grupie eksperymentalnej, jednak do wyjaśnienia tego zjawiska wskazane byłoby podjęcie badania dłuższego niż 4-miesięczna interwencja oraz skrupulatne monitorowanie zmiennych takich jak: postawa nauczycieli, klimat emocjonalny i inne czynniki mające wpływ na zmiany rozwojowe dzieci. Obiecujące wyniki uzyskano również w kategorii Izolacja, w której grupach eksperymentalnej i kontrolnej zaobserwowano nieistotny statystycznie spadek częstości występowania pozycji socjometrycznej. Zastanawiający jest nieznaczny (nieistotny statystycznie  $p=0,418$ ) wzrost częstości występowania pozycji Odrzucenie w grupie eksperymentalnej, przy jej spadku w grupie kontrolnej ( $p=0,300$ ). Pomimo że badania z wykorzystaniem techniki Moreno ujawniły wzrost częstości występowania pozycji Odrzucenie w grupie eksperymentalnej, to tendencji tej nie potwierdził wskaźnik antypatii w Plebiscycie. Można zatem sądzić, że wzrost odrzucenia może w tym wypadku nie wynikać z braku uspołecznienia dzieci w grupie (co potwierdza wzrost wskaźnika uspołecznienia), a świadczyć raczej o niskim stopniu uspołecznienia jednostki albo prezentowanych zachowań przez te jednostki, które są niezgodne z przyjętymi przez całą grupę zasadami. Przyczyn braku akceptacji należy dopatrywać się zarówno po stronie dzieci nielubianych, jak i po stronie dzieci, które ich nie akceptują. Znaczące jest natomiast to, że wzrost częstotliwości odrzucenia zaobserwowano w grupie, gdzie program adaptacji prowadzony był z udziałem psa. Zatem pies okazał się tutaj silnym dystraktorem – czynnikiem, który różnicował dzieci. Na tej podstawie można wnioskować, że przejawiane przez jednostkę zachowanie w stosunku do psa mogło być przyczyną odrzucenia jej przez grupę. Tendencję tę warto monitorować w dłuższym oddziaływaniu eksperymentalnym. Na podstawie analizy wskaźników sympatii można

stwierdzić, że realizacja programu adaptacyjnego przyczyniła się do poprawy klimatu emocjonalnego grup eksperymentalnej i kontrolnej. Przy czym w grupie eksperymentalnej, w której podczas zajęć adaptacyjnych obecny był pies, wzrost wskaźnika sympatii był minimalnie silniejszy niż w grupie kontrolnej, w której program realizowano bez udziału psa. Rola psa w realizacji eksperymentu jest widoczna, jeśli uwzględnimy czynnik antypatii. Analiza efektów prostych pokazała, że minimalny wzrost wskaźnika antypatii w grupie eksperymentalnej nie przekroczył progu istotności statystycznej ( $p=0,534$ ), natomiast w grupie kontrolnej, w której nie było psa, wzrost tego wskaźnika był na tyle wyraźny, że stał się istotny statystycznie ( $p<0,01$ ).

Głównym celem prezentowanych badań jest ocena skuteczności realizowanego programu adaptacyjnego „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa”. Analiza przyjętych celów programu prowadzi do wniosku, że wspólnym efektem realizowanego programu powinien być wzrost kompetencji społecznej dzieci. Globalnym wskaźnikiem zmian zachodzących w tych obszarach mogą być zmiany w zakresie popularności w grupie. Stanowisko to uzasadnię, odwołując się do wzrostu wskaźnika uspołecznienia – pozytywnego w obu grupach: eksperymentalnej i kontrolnej oraz wskaźnika uspołecznienia – negatywnego, który nie zmienił się w grupie eksperymentalnej między pomiarami, natomiast w grupie kontrolnej wskaźnik ten wzrósł, a istotność statystyczna tej zmiany pozostaje na poziomie tendencji statystycznej ( $p=0,052$ ).

#### **6.4. Gotowość do zachowań prospołecznych uczniów z grupy E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego**

Zachowania prospołeczne dzieci w wieku wczesnoszkolnym są elementem dojrzałości społecznej i posiadanych przez dziecko kompetencji społecznych, które kształtują się w toku rozwoju jednostki. Według D. Clarke (2005, s. 12-13) zachowania prospołeczne stanowią szeroki zakres takich zachowań jak: pocieszanie, dzielenie się czy współpraca, i mają na celu przyniesienie korzyści jednej osobie lub wielu osobom, innym niż my sami. W literaturze przy określeniu zachowań prospołecznych badacze najczęściej odwołują się do ujęcia J. Reykowskiego. Jego zdaniem: „Działania dla dobra innych, nastawione na doskonalenie funkcjonowania, ochronę lub rozwój innych osób, ale także instytucji, grup, społeczeństw, idei i organizacji, określane są jako prospołeczne” (Reykowski, 1986, s. 806).

Podjęcie działań na rzecz innych jest przejawem uspołecznienia i w znacznym stopniu determinuje jego adaptację i funkcjonowanie w nowych warunkach szkolnych. Jest decydującym czynnikiem przy podejmowaniu nauki szkolnej.

Gotowość do zachowań prospołecznych uczniów określono na podstawie obserwacji ich reakcji w sytuacjach ekstremalnych, zaaranżowanych w naturalnych warunkach grupy klasowej. Przy analizie gotowości do podejmowania czynności prospołecznych uwzględniono dwie kategorie tych czynności: zachowania kooperacyjne i zachowania pomocowe.

#### **6.4.1. Gotowość uczniów z grupy E i K do zachowań kooperacyjnych**

Gotowość do zachowań kooperacyjnych polega na wzajemnym oddziaływaniu na siebie w taki sposób, aby każda ze stron miała z tego prywatny zysk bądź aby nie doszło do utraty jej osobistych dóbr (Reykowski, 1986, s. 30). Zdaniem autorów współpraca opiera się na wzajemnym zaufaniu, sympatii oraz związana jest z przyjmowaniem czyjegoś punktu widzenia (Sandy i Cochran, 2005, s. 330). Warunkiem współpracy jest przyjęcie jednego celu i aby go osiągnąć, osoby współpracujące powinny modyfikować swoje zachowanie, pomagać sobie wzajemnie, udzielać wskazówek oraz liczyć się z pomysłami innych zaangażowanych osób. Według B. Muchackiej (2012) oraz J. Nowak (2012) umiejętność współpracy jest jedną z kompetencji niezbędnych współczesnemu człowiekowi i powinna być rozwijana w procesie edukacji, w której uczestnicy uczą się ze sobą i od siebie. Stąd współpraca zwiększa szanse dzieci na nawiązanie satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami i sprzyja tworzeniu klimatu doskonalenia innych kompetencji społecznych.

Podczas badań wykorzystano próbę współpracy i współdziałania w układzie S. Baley (1935). Czteroosobowym zespołem dzieci udostępniono klocki BAMP i poproszono je, aby wspólnie coś zbudowały. Zachowanie dzieci podczas wykonywania zadania skategoryzowano w następujący sposób:

- 1) współdziałanie na zasadzie równości – 5 pkt,
- 2) kierownictwo cykliczne – 4 pkt,
- 3) kierownictwo jednego z dzieci – 3 pkt,
- 4) zachowania rywalizacyjne – 2 pkt,
- 5) całkowity brak wspólnego działania – 1 pkt.

Analiza zgromadzonych danych wykazała, że dzieci w obydwu grupach w badaniach początkowych przejawiały zbliżony poziom gotowości do współdziałania z kolegami i

koleżankami z klasy (2,39 dla grupy E i 2,42 dla grupy K). Po przeprowadzonym eksperymencie można zaobserwować wzrost poziomu gotowości do współdziałania w obu grupach. Uzyskane wyniki w badaniu końcowym grupy eksperymentalnej (w której realizacja programu adaptacyjnego była prowadzona z udziałem psa) są wyższe (3,57) w porównaniu z uzyskanymi wynikami końcowymi grupy kontrolnej (3,11). Omówione wyniki zostały ujęte w tabeli 47.

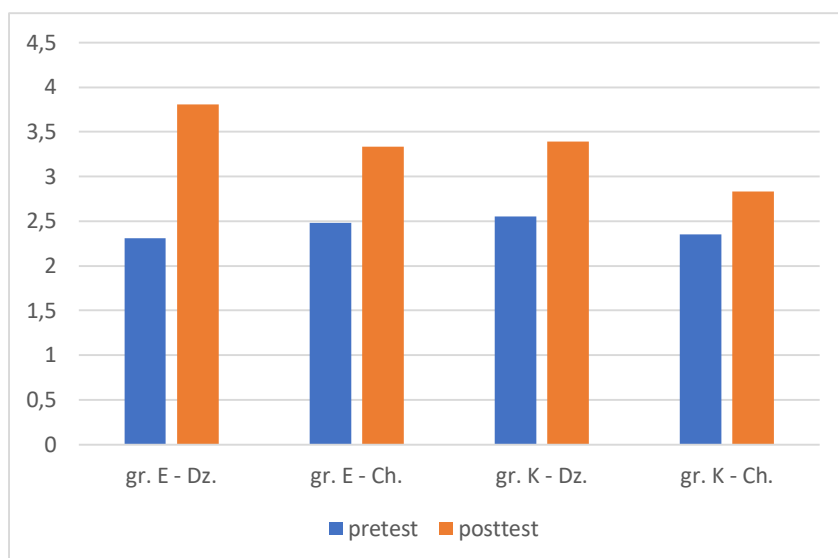
Tabela 47. Gotowość dziewczynek i chłopców do zachowań kooperacyjnych z grupy E i K

Badanie	Grupa eksperymentalna			Grupa kontrolna		
	Dziewczynki	Chłopcy	Ogółem	Dziewczynki	Chłopcy	Ogółem
pretest	2,31	2,48	2,39	2,55	2,35	2,42
posttest	3,81	3,33	3,57	3,39	2,83	3,11

Źródło: opracowanie własne.

Porównując stopień gotowości do zachowań kooperacyjnych w zależności od płci badanych, zauważa się różnice w obu grupach badawczych. W grupie eksperymentalnej w badaniu początkowym chłopcy wykazywali nieco wyższy poziom gotowości od dziewczynek. W badaniu końcowym ta tendencja nie została utrzymana. Dziewczynki wykazały wyższy poziom gotowości do zachowań kooperacyjnych od chłopców. Natomiast w grupie kontrolnej zarówno w badaniu początkowym, jak i końcowym, dziewczynki wykazały wyższy poziom gotowości do zachowań kooperacyjnych niż chłopcy.

Dla zilustrowania zmian w zakresie gotowości badanych uczniów do zachowań kooperacyjnych przed i po realizacji eksperymentu umieszczono poniżej wykres 29.



Wykres 29. Gotowość dziewczynek i chłopców do zachowań kooperacyjnych w grupach E i K

Źródło: opracowanie własne.

Porównanie poszczególnych kategorii zachowań prezentowanych przez uczniów z grupy eksperymentalnej pozwala stwierdzić, że w badaniu początkowym blisko połowa (44,2%) odznaczała się przeciętnym poziomem gotowości do zachowań kooperacyjnych, polegającym na kierownictwie jednego z uczniów, podczas gdy pozostała trójka podporządkowała się i biernie wykonywała polecenia. Należy nadmienić, że w dwóch grupach dzieci pokłóciły się o klocki, co uniemożliwiło zaobserwowanie współpracy w grupie (25,6%). W dwóch grupach (16,3%) pojawiły się zachowania rywalizacyjne dotyczące koloru klocków. Dzieci miały wiele pomysłów na zrealizowanie zadania, jednak nie potrafiły wybrać, który jest najlepszy. Niektóre same podejmowały zadanie i same je kończyły, nie licząc się z innymi członkami grupy. Po realizacji zajęć z udziałem psa, w badaniu końcowym uzyskane wyniki uległy pozytywnej zmianie. Zwiększyła się liczba uczniów (z 11,6% w preteście do 25,5% w postteście) prezentujących zachowanie polegające na kierownictwie cyklicznym, podczas którego każde z dzieci – partnerów działania podejmowało rolę kierowniczą. Natomiast zmniejszyła się liczba uczniów prezentujących zachowania podporządkowane kierownictwu jednego dziecka z grupy (z 44,2% w preteście do 30,3% w postteście). W porównaniu do badań początkowych w badaniach końcowych odnotowano większą liczbę uczniów współpracujących na zasadzie równości, chętnie podejmujących wspólne działania. Należy zaznaczyć, że zmniejszyła się liczba dzieci, które prezentowały zachowania rywalizacyjne (z 16,3% w preteście do 11,9% w postteście). W porównaniu z badaniami początkowymi w badaniach końcowych



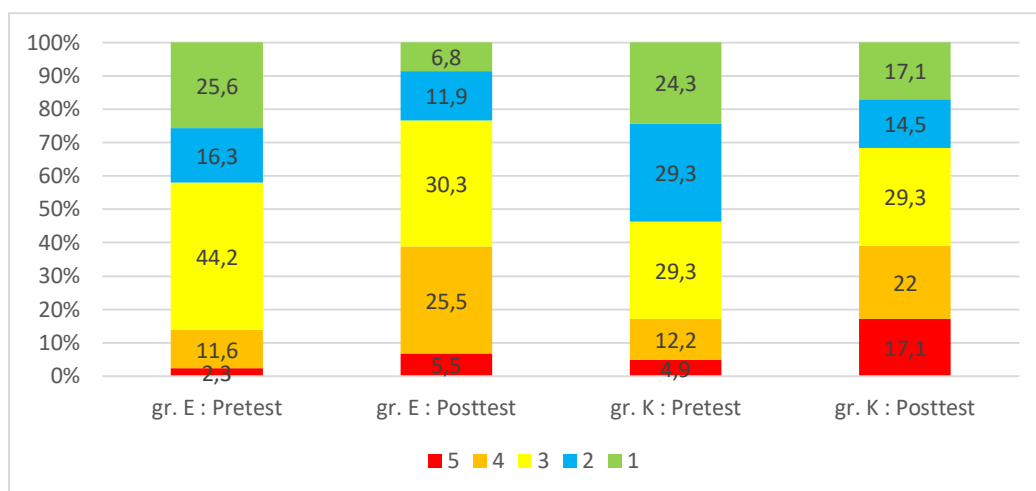
odnotowano także mniejszą liczbę uczniów, którzy nie podjęli wspólnego działania. Ten typ zachowania przejawiało co czternaste badane dziecko. Zdarzały się przypadki, że jedno dziecko w grupie wychodziło z inicjatywą, reszta początkowo się przyglądała, zadawała pytania, następnie przechodziła na inne tematy, tracąc tym samym zainteresowanie zleconym zadaniem.

Tabela 48. Gotowość do zachowań kooperacyjnych – rozkład wyników uzyskanych przez uczniów z grupy eksperymentalnej (E) – pretest i posttest

Kategorie zachowań	Skala – liczba punktów	Uczniowie			
		Pretest	%	Posttest	%
Współdziałanie na zasadzie równości	5	1	2,3	11	5,5
Kierownictwo cykliczne	4	5	11,6	11	25,5
Kierownictwo jednego z dzieci	3	19	44,2	13	30,3
Zachowania rywalizacyjne	2	7	16,3	5	11,9
Całkowity brak wspólnego działania	1	11	25,6	3	6,8
OGÓŁEM:		43	100,0	43	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Poniżej przedstawiono graficzny obraz wyników w zakresie poszczególnych zachowań badanych uczniów z grupy E i K w badaniu początkowym i końcowym.



5-współdziałanie na zasadzie równości; 4-kierownictwo cykliczne; 3-kierownictwo jednego z dzieci; 2-zachowania rywalizacyjne; 1-całkowity brak wspólnego działania

Wykres 30. Kategorie zachowań w zakresie gotowości do zachowań kooperacyjnych uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych

Źródło: opracowanie własne.

Porównanie poszczególnych kategorii zachowań prezentowanych przez uczniów z grupy kontrolnej pozwala stwierdzić, że w badaniu początkowym (29,3%) prezentowali przeciętny poziom gotowości do zachowań kooperacyjnych, wyrażającym się w postaci zachowań polegających na kierownictwie jednego z dzieci, podczas gdy pozostali członkowie grupy podporządkowali mu się i biernie wykonywali polecenia. W badaniu początkowym taka sama liczba dzieci (29%) wykazywała zachowania rywalizacyjne (sprzecząc się o miejsce i sposób wykonania powięzonego zadania). Spora liczba uczniów (ponad 24%), czyli co czwarte dziecko w grupie, nie podjęło się współpracy, biernie przyglądając się pracy pozostałych dzieci, lub pracowały oddzielnie, indywidualnie wykonując powierzone zadanie. Po przeprowadzeniu interwencji dydaktyczno-wychowawczej bez udziału psa i przeprowadzeniu badania końcowego uzyskano wyższe wyniki w porównaniu do otrzymanych wyników w preteście. Zdecydowanie wzrosła liczba dzieci (z 12,2% w preteście do 22% w postteście), które prezentowały zachowania związane z cyklicznym kierownictwem w grupie. Natomiast liczba dzieci prezentujących kategorię zachowań „kierownictwo jednego z dzieci” nie uległo zmianie w postteście (29,3%). Niektóre dzieci wykonywały zadanie bardzo niechętnie, zwracając się nauczycielowi, że „same zrobiłyby to lepiej”. Należy zaznaczyć, że w grupie K, podobnie jak w grupie E, w badaniach końcowych w porównaniu z badaniami początkowymi, wzrosła liczba dzieci,

które potrafią razem z partnerem wykonać powierzone zadanie, chętnie podejmując wspólne działanie i aktywnie w nim uczestnicząc (17,1%).

Tabela 49. Kategorie zachowań w zakresie gotowości do zachowań kooperacyjnych uczniów z grupy K w badaniach początkowych i końcowych

Kategorie zachowań	Skala – liczba punktów	Uczniowie			
		Pretest	%	Posttest	N / %
Współdziałanie na zasadzie równości	5	2	4,9	7	17,1
Kierownictwo cykliczne	4	5	12,2	9	22,0
Kierownictwo jednego z dzieci	3	12	29,3	12	29,3
Zachowania rywalizacyjne	2	12	29,3	6	14,5
Całkowity brak wspólnego działania	1	10	24,3	7	17,1
OGÓLEM:		41	100,0	41	100,0

Źródło: opracowanie własne.

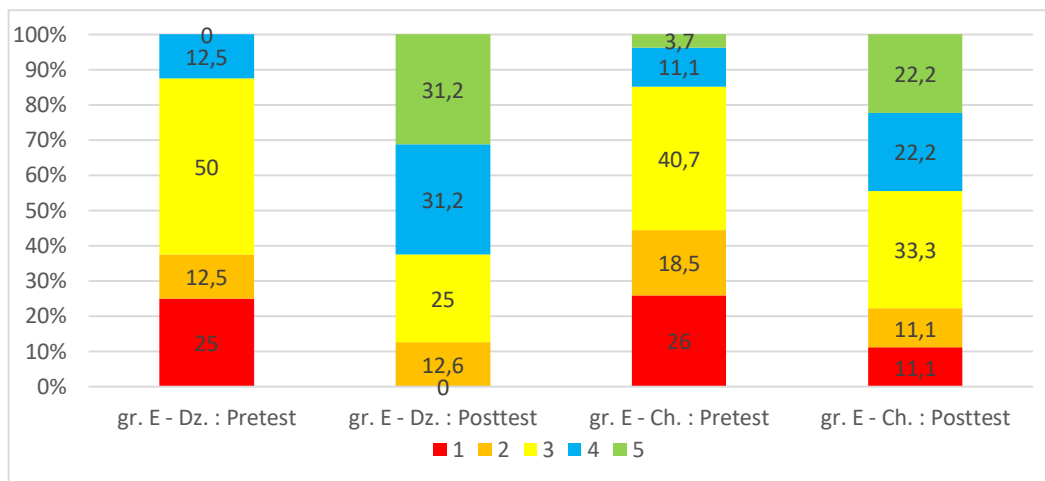
Analiza zachowań przejawianych przez dziewczynki w badaniach początkowych obu grup badawczych pozwala stwierdzić, że największy odsetek uczennic wykazywał zachowania polegające na kierownictwie w grupie jednej dziewczynki. Po interwencji dydaktyczno-wychowawczej „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa” w grupie eksperymentalnej najwięcej dziewczynek prezentowało zachowania związane ze współdziałaniem na zasadzie równości oraz kierownictwem cyklicznym, kiedy to każda dziewczynka podejmuje się funkcji sterowania całą grupą (po 31,2%) – charakteryzujących się bardzo wysokim i wysokim poziomem gotowości do zachowań kooperacyjnych.

Tabela 50. Gotowość do zachowań kooperacyjnych – rozkład wyników uzyskanych przez dziewczynki i chłopców z grupy eksperymentalnej (E) – pretest i posttest

Kategorie zachowań	Skala – liczba punktów	Dziewczynki				Chłopcy			
		Pretest	%	Posttest	%	Pretest	%	Posttest	%
Współdziałanie na zasadzie równości	5	0	0	5	31,2	1	3,7	6	22,2
Kierownictwo cykliczne	4	2	12,5	5	31,2	3	11,1	6	22,2
Kierownictwo jednego z dzieci	3	8	50,0	4	25,0	11	40,7	9	33,3
Zachowania rywalizacyjne	2	2	12,5	2	12,6	5	18,5	3	11,1
Całkowity brak wspólnego działania	1	4	25,0	0	0	7	26,0	3	11,1
Całkowity brak wspólnego działania		16	100,0	16	100,0	27	100,0	27	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych zawartych w tabeli 50 została przedstawiona graficznie w postaci wykresu 31.



5-współdziałanie na zasadzie równości; 4-kierownictwo cykliczne; 3-kierownictwo jednego z dzieci; 2-zachowania rywalizacyjne; 1-całkowity brak wspólnego działania

Wykres 31. Gotowość do zachowań kooperacyjnych – rozkład wyników uzyskanych przez dziewczynki i chłopców z grupy eksperymentalnej (E) – pretest i posttest

Źródło: opracowanie własne.

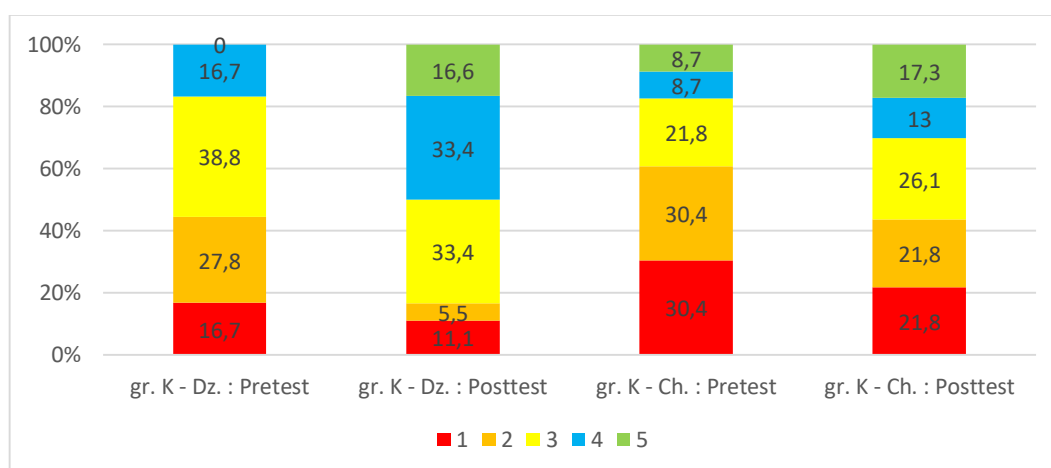
Z kolei w grupie kontrolnej w postteście największa grupa dziewczynek prezentowała zachowania związane z cyklicznym kierownictwem w grupie oraz kierownictwo jednego z dzieci w grupie – prezentując wysoki poziom gotowości do zachowań kooperacyjnych.

W grupie badanych chłopców najczęściej występującym rodzajem zachowań jest kierownictwo jednego członka grupy. Uzyskane wyniki przez uczniów z grupy kontrolnej zostały zaprezentowane w tabeli 51 oraz graficznie w postaci wykresu 32.

Tabela 51. Gotowość do zachowań kooperacyjnych – rozkład wyników uzyskanych przez dziewczynki i chłopców z grupy kontrolnej (K) – pretest i posttest

Kategorie zachowań	Skala – liczba punktów	Dziewczynki				Chłopcy			
		Pretest	%	Posttest	%	Pretest	%	Posttest	%
Współdziałanie na zasadzie równości	5	0	0	3	16,6	2	8,7	4	17,3
Kierownictwo cykliczne	4	3	16,7	6	33,4	2	8,7	3	13,0
Kierownictwo jednego z dzieci	3	7	38,8	6	33,4	5	21,8	6	26,1
Zachowania rywalizacyjne	2	5	27,8	1	5,5	7	30,4	5	21,8
Całkowity brak wspólnego działania	1	3	16,7	2	11,1	7	30,4	5	21,8
OGÓLEM:		18	100,0	18	100,0	23	100,0	23	100,0

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 32. Gotowość do zachowań kooperacyjnych – rozkład wyników uzyskanych przez dziewczynki i chłopców z grupy kontrolnej (K) – pretest i posttest

Źródło: opracowanie własne.

#### 6.4.2. Gotowość do zachowań pomocowych

Gotowość do zachowań kooperacyjnych przejawia się czynnościach (zachowaniach), które zorganizowane są tak, by ktoś inny odniósł korzyść, podczas gdy podmiot ponosi jedynie naturalne koszty czynności – poświęca czas i wysiłek (Reykowski, 1986, s. 27).

Pomaganie zaliczane jest do „szerszej kategorii zachowań prospołecznych”, dla których charakterystyczne jest dążenie przez jednostkę do zmiany sytuacji innej osoby. Zmiana ta ma na celu polepszenie sytuacji drugiej osoby lub przeciwdziałanie pogorszeniu się aktualnego stanu rzeczy (Grzelak, 2008, s. 99-109).

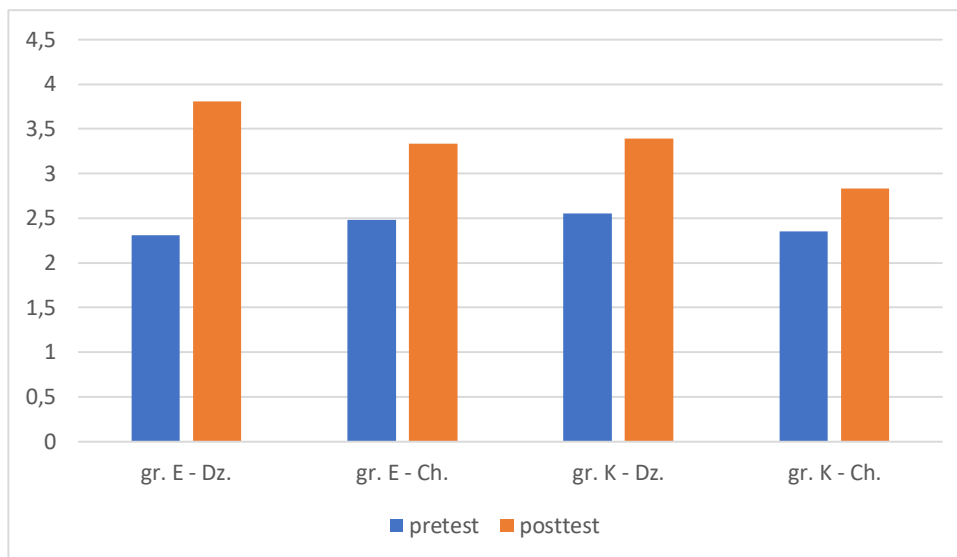
Aby określić gotowość badanych dzieci do zachowań pomocowych, zastosowano sytuację skłaniającą do udzielenia pomocy osobie dorosłej. W tym celu wykorzystano próbę eksperymentalną pomysłu B. Arskiej-Karyłowskiej (1982), polegającą na obserwacji relacji dziecka, które zastaje eksperymentatora zbierającego rozsypane kartki. Wskaźnikiem gotowości do działań pomocowych jest reakcja dziecka na zaistniałą sytuację przejawiającą się w następujących kategoriach zachowań:

- 1) spontaniczna pomoc – 5 pkt,
- 2) pomoc po pierwszym zdaniu – 4 pkt,
- 3) pomoc po drugim zdaniu – 3 pkt,
- 4) pomoc po trzecim zdaniu – 2 pkt,
- 5) brak pomocy – 1 pkt.

Tabela 52. Gotowość badanych uczniów do zachowań pomocowych w grupach E i K (średnia arytmetyczna – x)

Grupa Badanie	Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
X	2,78	3,49	2,44	3,29

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 33. Gotowość badanych do zachowań pomocowych w grupach E i K (średnia arytmetyczna – x) dziewczynek i chłopców

Źródło: opracowanie własne.

Analizując wyniki średnich arytmetycznych uzyskane przez dzieci z grup kontrolnej i eksperymentalnej, można zauważyć, że w grupie eksperymentalnej wyższym poziomem gotowości do zachowań pomocowych cechują się chłopcy w badaniach początkowych, natomiast w badaniach końcowych wyniki wyższe osiągnęły dziewczynki (3,81 dziewczynki i 3,33 chłopcy). W grupie kontrolnej wyższe wyniki gotowości do zachowań pomocowych osiągają dziewczynki (2,55 dziewczynki i 2,35 chłopcy). Natomiast po realizacji programu adaptacyjnego w grupie kontrolnej, podobnie jak w grupie eksperymentalnej, dziewczynki uzyskały wyższe wyniki od chłopców (3,39 dziewczynki i 2,83 chłopcy). Różnice między badaniami obu płci silniej zaznaczają się w populacji grupy eksperymentalnej, gdzie program adaptacji realizowany był w obecności psa, co sugeruje, że dziewczynki są bardziej podatne na ten typ oddziaływania od chłopców. W świetle przeprowadzonych badań zauważa się występowanie zależności między przejawem zachowań pomocowych a płcią dzieci, które opisała G. Rudkowska (1988, s. 202). Według autorki wspomniane rozbieżności mają kontekst kulturowy i wynikają z odmiennego modelu wychowania dziewczynki i chłopca preferowanego przez dorosłych.

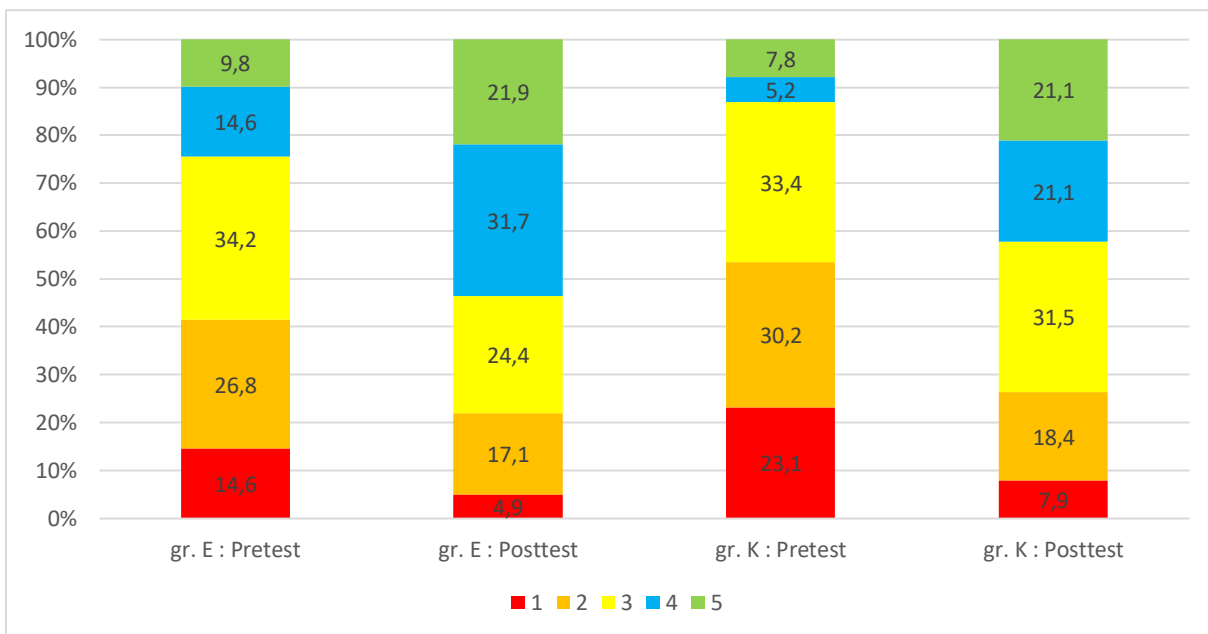


Tabela 53. Gotowość badanych do zachowań pomocowych w grupach E i K (średnia arytmetyczna – x) dziewczynek i chłopców

Badanie	Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna	
	Dziewczynki	Chłopcy	Dziewczynki	Chłopcy
Pretest	2,31	2,48	2,55	2,35
Posttest	3,81	3,33	3,39	2,83

Zródło: opracowanie własne.

Szczegółowy rozkład wyników w zakresie przejawiania poszczególnych kategorii zachowań pomocowych przedstawiają poniższe tabele. Z przedstawionych danych wynika, że w grupie eksperymentalnej po realizacji programu adaptacyjnego z udziałem psa wzrosła liczba dzieci, które wykazały gotowość do spontanicznego przychodzenia z pomocą innym (9,8% w preteście i 21,9% w postteście). Podobnie w grupie eksperymentalnej wzrosła liczba dzieci, które wykazały pomoc po pierwszym zdaniu (14,6% w preteście i 31,7% w postteście). Podobną tendencję można zauważyć w grupie kontrolnej, w której program adaptacyjny realizowany był bez obecności psa. Przy czym dzieci z grupy kontrolnej w większości przypadków pośpieszyły z pomocą po drugim zdaniu (33,4% w preteście i 31,5% w postteście). W grupie eksperymentalnej dzieci były bardziej pomocne i w większości przypadków oferowały swoją pomoc po drugim zdaniu (34,2% w preteście) oraz po pierwszym zdaniu (31,7% w postteście). Analizując wyniki końcowe otrzymane po realizacji programu adaptacyjnego, można zauważyć spadek liczby dzieci, które wykazały całkowity brak życzliwości (w grupie eksperymentalnej z 14,6% do 4,9%) oraz kontrolnej (z 23% dzieci do 7,9%).



5-spontaniczna pomoc; 4-pomoc po pierwszym zdaniu; 3-pomoc po drugim zdaniu; 2-pomoc po trzecim zdaniu; 1- brak pomocy

Wykres 34. Gotowość do zachowań pomocowych – rozkład wyników uzyskanych przez uczniów z grup eksperymentalnej (E) i kontrolnej (K) – pretest i posttest

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 54. Gotowość do zachowań pomocowych – rozkład wyników uzyskanych przez uczniów z grupy eksperymentalnej (E) – pretest i posttest

Kategorie zachowań	Skala – liczba punktów	Uczniowie			
		Pretest	N / %	Posttest	N / %
Spontaniczna pomoc	5	4	9,8	9	21,9
Pomoc po pierwszym zdaniu	4	6	14,6	13	31,7
Pomoc po drugim zdaniu	3	14	34,2	10	24,4
Pomoc po trzecim zdaniu	2	11	26,8	7	17,1
Brak pomocy	1	6	14,6	2	4,9
OGÓLEM:		41	41/100,0	41	41/100,0

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 55. Gotowość do zachowań pomocowych – rozkład wyników uzyskanych przez dzieci z grupy eksperymentalnej (K) – pretest i posttest

Kategorie zachowań	Skala – liczba punktów	Uczniowie			
		Pretest	N / %	Posttest	N / %
Spontaniczna pomoc	5	3	7,8	8	21,1
Pomoc po pierwszym zdaniu	4	2	5,2	8	21,1
Pomoc po drugim zdaniu	3	13	33,4	12	31,5
Pomoc po trzecim zdaniu	2	12	30,2	7	18,4
Brak pomocy	1	9	23,1	3	7,9
OGÓLEM:		39	100,0	38	100,0

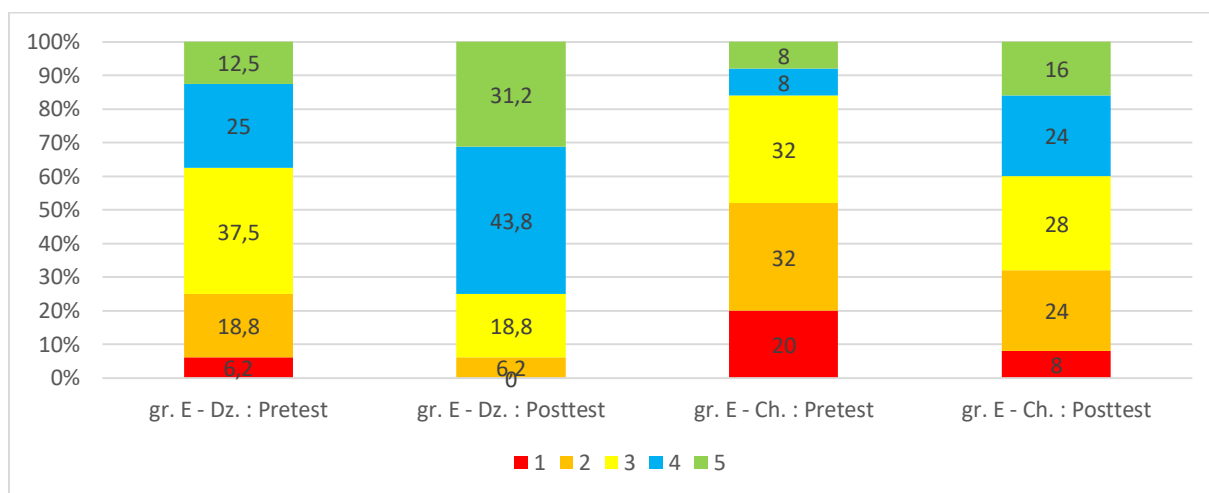
Zródło: opracowanie własne.

Rezultaty dotyczące gotowości do zachowań pomocowych osiągnięte po realizacji programu adaptacyjnego przez dziewczynki wskazują, iż reakcje pozytywne częściej przejawiały osoby badane z grupy eksperymentalnej. W porównaniu z koleżankami z grupy kontrolnej 31,2% udzieliło pomocy spontanicznie, w grupie kontrolnej 23,5%. O wysokim poziomie życzliwości dziewcząt z grupy eksperymentalnej świadczy fakt, iż nie zaobserwowano u nich reakcji odmowy pomocy podczas próby eksperymentalnej po realizacji programu adaptacyjnego z psem. Należy zwrócić uwagę, że dziewczynki z grupy eksperymentalnej najczęściej śpieszyły z pomocą przy pierwszym zdaniu (43,8%) podczas badań końcowych oraz po drugim zdaniu w badaniu początkowym (37,5%). Dziewczynki z grupy kontrolnej najczęściej udzielały pomocy po drugim zdaniu (41,2% w preteście i 35,3% w postteście).

Porównując wyniki uzyskane przez chłopców w zakresie przejawiania poszczególnych zachowań pomocowych, można zauważyć, że większość z nich udzielała pomocy po drugim zdaniu – zarówno w grupie kontrolnej, jak i eksperymentalnej (28% w postteście i 32% w preteście). Co prawda badani z grupy kontrolnej w badaniu

przeprowadzonym po realizacji programu bez udziału psa częściej spontanicznie spieszyli z pomocą w porównaniu z chłopcami z grupy eksperymentalnej (w grupie kontrolnej: 4,5% w preteście i 19% w postteście; w grupie eksperymentalnej: 20% w preteście i 8% w postteście), jednak więcej z nich odmówiło pomocy (27% w preteście i 14,3% w postteście). Podczas prób chłopcy z grupy kontrolnej rywalizowali między sobą o kartki – zabierali sobie je z rąk, przejawiając tym samym inne intencje niż pomocowe. Część z nich od razu pobiegła w kierunku dywanu, żeby zająć miejsce najbliżej pani.

Płeć jest czynnikiem silnie różnicującym pod względem gotowości do zachowań pomocowych badanych dzieci z grupy eksperymentalnej. W zbiorowości tej bardziej wrażliwe okazały się dziewczynki.



5-spontaniczna pomoc; 4-pomoc po pierwszym zdaniu; 3-pomoc po drugim zdaniu; 2-pomoc po trzecim zdaniu; 1- brak pomocy

Wykres 35. Gotowość do zachowań pomocowych – rozkład wyników uzyskanych przez dziewczynki i chłopców z grupy eksperymentalnej (E) – pretest i posttest

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 56. Gotowość do zachowań pomocowych – rozkład wyników uzyskanych przez dziewczynki i chłopców z grupy eksperymentalnej (E) – pretest i posttest

Kategorie zachowań	Skala – liczba punktów	Dziewczynki				Chłopcy			
		Pretest	%	Posttest	%	Pretest	%	Posttest	%
Spontaniczna pomoc	5	2	12,5	5	31,2	2	8,0	4	16,0
Pomoc po pierwszym zdaniu	4	4	25,0	7	43,8	2	8,0	6	24,0
Pomoc po drugim zdaniu	3	6	37,5	3	18,8	8	32	7	28,0
Pomoc po trzecim zdaniu	2	3	18,8	1	6,2	8	32	6	24,0
Brak pomocy	1	1	6,2	0	0	5	20,0	2	8,0
OGÓŁEM:		16	100,0	16	100,0	25	100,0	25	100,0

Zródło: opracowanie własne.

Analizując średnie wyniki udzielania pomocy uzyskane przez dzieci z obydwu grup badawczych, można stwierdzić, że bardziej życzliwe okazały się dzieci z grupy eksperymentalnej, które uzyskały wyższe wyniki od grupy kontrolnej zarówno w badaniach poprzedzających realizację programu adaptacyjnego, jak i po.

Tabela 57. Gotowość do zachowań pomocowych – rozkład wyników uzyskanych przez dziewczynki i chłopców z grupy kontrolnej (K) – pretest i posttest

Kategorie zachowań	Skala – liczba punktów	Dziewczynki				Chłopcy			
		Pretest	%	Posttest	%	Pretest	%	Posttest	%
Spontaniczna pomoc	5	2	11,8	4	23,5	1	4,5	4	19,0
Pomoc po pierwszym zdaniu	4	0	23,5	5	29,4	2	9,1	3	14,3
Pomoc po drugim zdaniu	3	7	41,2	6	35,3	6	27,3	6	28,6
Pomoc po trzecim zdaniu	2	5	29,4	2	11,8	7	31,8	5	23,8
Brak pomocy	1	3	17,6	0	0	6	27,3	3	14,3
OGÓLEM:		17	100,0	17	100,0	22	100,0	21	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Z uzyskanych wyników badań wynika, że dzieci w wieku 6 i 7 lat dostrzegają potrzeby innych oraz są świadome zasad i norm postępowania, które obowiązują we współżyciu społecznym, jednak często przekładają pragnienia i dążenia osobiste nad potrzeby interesy innych. S. Guzowska (1985), która badała gotowość do zachowań prospołecznych dzieci kończących edukację przedszkolną oraz zachowania społeczne przejawiane przez uczniów pierwszej klasy szkoły podstawowej, zauważyła, że najczęściej występującym wśród badanych dzieci rodzajem zachowań prospołecznych są zachowania pomocowe, w drugiej kolejności zachowania kooperacyjne. Powyższa teza została potwierdzona również w wyniku niniejszych badań.

## 6.5. Zaangażowanie uczniów z grup E i K w trakcie oddziaływań kynoterapeutycznych w grupie E

Zdaniem Laeversa zaangażowanie ucznia pozwala mu osiągnąć wyższy poziom kompetencji (Laevers, Vandenbissche i in. 2006, s. 5).

Obserwacja zaangażowania (*involvement*) uczniów w trakcie zajęć adaptacyjnych prowadzona była przez cały okres realizacji eksperymentu, w grupach E i K.

Obserwacji zaangażowania każdego ucznia dokonała grupa sędziów kompetentnych z wykorzystaniem Skali Komfortu Psychicznego i Zaangażowania autorstwa F. Laeversa (zał. nr 10). Monitorowane były następujące przejawy zaangażowania ucznia według Skali Zaangażowania: koncentracja, energia, kreatywność, ekspresja twarzy i postawy, wytrwałość, precyzja, czas reakcji, ilość czasu, w którym uczeń jest w pełni pochłonięty wykonywaną czynnością, bycie entuzjastycznym, znajdowanie przyjemności w badaniu. Na potrzeby dokonania potrzebnych analiz ostatecznie wybrano wyniki z sześciu punktów pomiarowych. Liczebność grup w tych analizach była nieco niższa niż liczebność całej grupy ze względu na absencję niektórych uczniów na pojedynczych zajęciach. Ostatecznie przeanalizowano wyniki 31 dzieci z grupy kontrolnej i 37 dzieci z grupy eksperymentalnej. Do statystycznej weryfikacji hipotezy wykorzystano analizę wariancji w schemacie mieszanym uwzględniającą sześciokrotny pomiar zmiennej zależnej w dwóch odrębnych grupach (kontrolnej i eksperymentalnej). Z racji niespełnienia założenia o sferyczności wariancji w kolejnych pomiarach testy  $F$  liczone były z poprawką na sferyczność Greenhouse-Geisera.

### 6.5.1. Zmiany w zakresie zaangażowania badanych uczniów na zajęciach z psem

Analiza przeprowadzona dla oceny zaangażowania uczniów na zajęciach ujawniła istotny efekt główny wzrostu poziomu zaangażowania w zajęcia ( $F_{(4,1;272,7)}=8,59$ ;  $p<0,001$ ;  $eta^2=0,12$ ). Testy kontrastów wewnątrzobiektywnych ujawniły istotny efekt trendu liniowego ( $F_{(1;66)}=14,46$ ;  $p<0,001$ ) – liniowego przyrostu zaangażowania, chociaż istotny pozostawał również trend sześcienny ( $F_{(1;66)}=17,29$ ;  $p<0,001$ ). Międzyobiektywny efekt główny grupy badanej, podobnie jak poprzednio, nie był istotny statystycznie ( $F_{(1;66)}=0,12$ ;  $p=0,729$ ), ale efekt interakcji przynależności do grupy i zmiany poziomu zaangażowania był już istotny statystycznie ( $F_{(4,1;272,7)}=5,31$ ;  $p<0,001$ ;  $eta^2=0,07$ ).

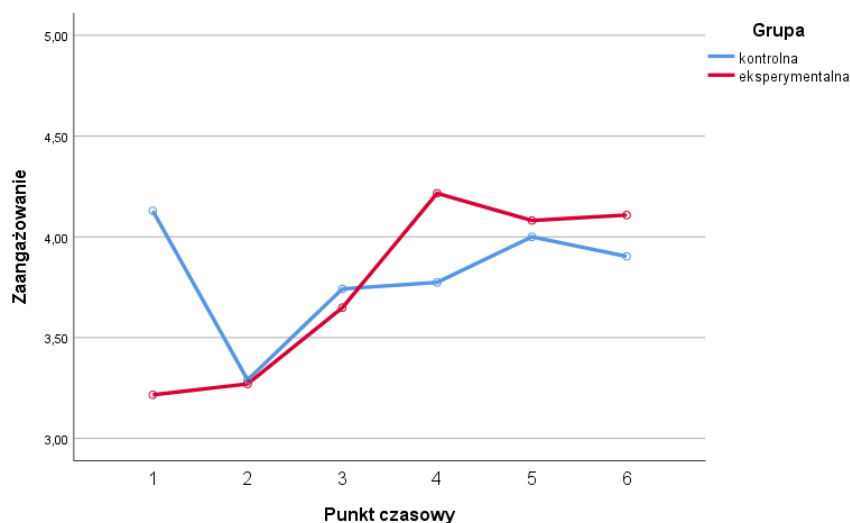


Tabela 58. Zaangażowanie uczniów z grupy E i K w trakcie realizacji eksperymentu

	<b>Grupa</b>	<b>Średnia</b>	<b>Odchylenie standardowe</b>	<b>N</b>
Zaangażowanie_T1	kontrolna	4,13	0,95	31
	eksperymentalna	3,21	0,97	37
	OGÓŁEM	3,63	1,06	68
Zaangażowanie_T2	kontrolna	3,29	1,16	31
	eksperymentalna	3,27	1,07	37
	OGÓŁEM	3,28	1,10	68
Zaangażowanie_T3	kontrolna	3,74	0,96	31
	eksperymentalna	3,64	1,08	37
	OGÓŁEM	3,69	1,02	68
Zaangażowanie_T4	kontrolna	3,77	1,11	31
	eksperymentalna	4,21	0,75	37
	OGÓŁEM	4,01	0,95	68
Zaangażowanie_T5	kontrolna	4,00	0,85	31
	eksperymentalna	4,08	0,76	37
	OGÓŁEM	4,04	0,79	68
Zaangażowanie_T6	kontrolna	3,90	0,97	31
	eksperymentalna	4,10	0,69	37
	OGÓŁEM	4,01	0,83	68

Źródło: opracowanie własne.

Podobnie jak było to w przypadku oceny poziomu samopoczucia (omówionego w rozdziale 6.1) na początku spotkań terapeutycznych – dzieci z grupy kontrolnej ujawniały istotnie większe zaangażowanie w porównaniu do dzieci z grupy eksperymentalnej (istotność statystyczna  $p < 0,001$  w punkcie czasowym 1), podczas gdy w miarę kolejnych spotkań tendencja odwróciła się na korzyść grupy eksperymentalnej (tendencja statystyczna  $p = 0,056$  w punkcie czasowym 4).



Wykres 36. Zmiana poziomu zaangażowania uczniów podczas zajęć w grupach eksperymentalnej i kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Początkowo obecność psa działała na uczniów rozpraszająco. Z biegiem czasu dzieci przyzwyczyły się do psa, a poziom koncentracji na zadaniach był większy. Liczba aktywności realizowanych podczas zajęć czasami była mniejsza niż podczas zajęć bez udziału psa – wynikało to z faktu, że zaangażowanie w kontakt bezpośredni dziecka z psem wymaga czasu. Podczas zajęć z udziałem psa uczniowie mówiły ciszej, spokojniej. Nie wykonywały gwałtownych ruchów, były bardziej uważne. Kontrolowały siebie i innych. Łatwiej im było opanować emocje, gdy towarzyszył im pies. Pozytywne efekty przyszły po 3-4 regularnych spotkaniach.

### 6.5.2. Zaangażowanie

Zarówno postrzeganie zwierząt przez dzieci, jak i dzieci przez zwierzęta, ma charakter dynamiczny i zmienia się w miarę poznania oraz nawiązania więzi. Na początku dziecko odbiera psa przez pryzmat jego cech typowo zwierzęcych – animalizm. Traktuje go jako własność, stawia się w roli przewodnika, nie identyfikuje się z nim. Zwierzę jest postrzegane jako przedstawiciel innego gatunku, prezentującego inne zachowania niż człowiek. Po pewnym czasie, w miarę poznawania, zmienia się postrzeganie psów przez dzieci, które

koncentrują się na jego „ludzkich cechach” – antropomorfizm. Nadają mu cechy ludzkie i określone role, często podobne do tych, jakie pełnią inni członkowie grupy. Również zwierzę zmienia swoje podejście do dzieci i otoczenia. Na ogół na początku jest skoncentrowane na swoim przewodniku, czuje się niepewnie w klasie. W miarę czasu poznaje swoją pozycję w grupie, w swoim zachowaniu stosuje się do norm panujących w zespole. Według dzieci „utożsamia się z grupą”, przyjmuje niejako perspektywę „my”. Zwierzę staje się zatem elementem atmosfery grupy, w której wszyscy członkowie dopasowują się swoim zachowaniem do siebie, rezonują. Jak pokazują badania antropomorfizacja zwierząt jest zjawiskiem powszechnym i niezbędnym, by człowiek mógł na co dzień przebywać ze zwierzętami i tak jak w stosunku do innych ludzi ma charakter projektowania własnych subiektywnych doświadczeń i motywów (K.T. Konecki, 2005, s. 16). Co ciekawe badania psychologiczne potwierdzają, że antropomorficzne postrzeganie określonych zachowań zwierząt przez wiele osób jest identyczne lub bardzo podobne (Morris, Fidler, i Costall, 2000, s. 162). R.W. Belk (1996, s. 140) uważa, że antropomorfizacja jest pierwszym krokiem do zaakceptowania zwierzęcia jako członka grupy. Zwierzę traktowane jest jak dziecko, rodzeństwo, a uczestnictwo w wspólnych rytuałach jest dowodem na wejście do grupy.

Opisując zaangażowanie dzieci, skupiono się na postrzeganiu przez nie psów, które zmienia się w zależności od etapu adaptacji. Szczególnie ważna dla badacza jest kategoria antropomorfizująca, a zwłaszcza antropomorfizacja partykularna, która podkreśla „ludzkie cechy” danego zwierzęcia oraz jego przynależność do grupy.

Takie podejście jest ważnym czynnikiem kształtowania się tożsamości dziecka – empatycznego, rozumiejącego, kochającego zwierzęta i ludzi.

Tabela 59. Matryca postrzeżeniowa zwierząt

	<b>Cechy typowo zwierzęce „zwierzęcość” – perspektywa animalistyczna</b>	<b>Cechy typowo ludzkie – perspektywa antropomorficzna</b>
<b>Cechy uniwersalne</b>	<b>Perspektywa animalistyczno-uniwersalna</b> – wszystkie zwierzęta, w tym psy, zachowują się w określony ujednolicony sposób. Jest to dla nich charakterystyczne, ponieważ są tylko zwierzętami i nie mają cech ludzkich	<b>Uniwersalizująca antropomorfizacja</b> – wszystkie zwierzęta, w tym zwierzęta domowe, czują, cierpią i myślą – podobnie jak człowiek
<b>Cechy partykularne</b>	<b>Perspektywa animalistyczno-partykularna</b> – mój (nasz) pies jest wyjątkowy i to głównie dzięki kontaktom ze mną (z nami) nie ma cech ludzkich	<b>Partykularna antropomorfizacja</b> – mój (nasz) pies jest wyjątkowy i to dzięki kontaktom ze mną (z nami) zachowuje się jak człowiek. Personifikacja, nadawanie imion, zdrobnień

Źródło: K.T. Konecki (2005), s. 42.

Aby dziecko mogło prawidłowo funkcjonować w środowisku szkolnym, powinno posiadać określone zdolności społeczne – kompetencje społeczne. Są to bardzo złożone umiejętności, które warunkują efektywne radzenie sobie w określonych sytuacjach społecznych i są nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego. Proces ten, zdaniem B. Harwas-Napierały (2000), można rozpatrywać dwójako:

- 1) jako integrowanie dzieci w grupę społeczną, określane mianem socjalizacji;
- 2) jako kształtowanie się jednostki w grupie, czyli proces dochodzenia do unikatowych wzorców przeżywania, myślenia działania w różnych sytuacjach.

Dzieciństwo jest okresem, kiedy można dzieciom pomóc wykształcić odpowiednie, **dobre nawyki emocjonalne**. Zdaniem A. Skowrońskiej (2010, s. 223) istnieje wiele dowodów na to, że emocji, uczuć i zachowań emocjonalnych można się nauczyć.

#### **6.5.2.1. Pies – figura znacząca**

Niewątpliwie w rozwoju społecznym dziecka ważną rolę odgrywa środowisko. Obejmuje ono ogół znaczących dla dziecka jednostek, grup, kręgów i innych zbiorowisk, z którymi dziecko ma kontakt i które wpływają na jego zachowanie.

Podjęmując temat włączania psa do zajęć AAE (aktywności z udziałem zwierząt) realizowanych na terenie szkoły, warto się zastanowić, jaki jest sens angażowania zwierząt?



Fot. 3. Praca Krzysia przekazana w formie laurki kynoterapeucie

Źródło: archiwum własne autorki.

Czy pies może stać się na tyle znaczącą jednostką dla dziecka, która wpłynie na jego zachowanie i nabywanie określonych zdolności społecznych? Czy możemy myśleć o psie jako istocie magicznej, obdarzonej niezwykłą mocą, która pociesza i rozwiązuje problemy? Tak jak podczas eksperymentu postrzegali Inkę i Fany Krzyś (Fot. 3).

#### 6.5.2.2. Percepcja badacza

Analiza literatury z zakresu AAI / AAE (interwencji z udziałem zwierząt/edukacji z udziałem zwierza) oraz poczynione obserwacje na przestrzeni kilku lat pracy kynoterapeuty i biologa, utwierdziły badacza w przekonaniu, że rozwijanie wiedzy i umiejętności społecznych na gruncie tematów bliskich dziecku jest trwalsze i bardziej atrakcyjne. Świat przyrody i zwierząt jest bardzo atrakcyjny dla dziecka, wzbudza jego zainteresowanie,

angażuje i rozwija wyobraźnię. Zwierzęta odgrywają ważną rolę w socjalizacji dzieci. Zantropomorfizowane ich postacie pojawiają się w bajkach, czytankach, filmach. Z przedstawionych w nich charakterystyk głównych bohaterów dzieci uczą się znaczenia zachowań moralnych i niemoralnych, dobra i zła. Przedstawiony „ludzki świat zwierząt” i wiedza o nim często stają się kulturowym źródłem i wskazówką dla konstruowania relacji oraz interakcji w świecie ludzkim. Badania psychologiczne wskazują, że posiadanie zwierząt w okresie dzieciństwa oraz interakcje z nimi wpływają na różne zachowania w życiu dorosłym oraz pełnią funkcje psychospołeczne, redukują stres, lęk, poprawiają samopoczucie i zaangażowanie. W literaturze przedmiotu pojawiają się także poglądy, że zwierzęta przyczyniają się do spójności grupy (rodziny, zespołu klasowego), dobrej atmosfery, że odczuwamy z nimi silną więź emocjonalną, a często traktowane są jak dzieci (Raup, 1999, s. 145, 148; Flynn, 2000, s. 105, 121-122; Sable, 1995, s. 335).

Osoba terapeuty była przez dzieci postrzegana bardzo pozytywnie – jako superbohaterka. Dzieci zwracały się do niej pozytywnie, po imieniu.



Fot. 4. Laurka w wykonaniu Zuzi przedstawiająca kynoterapeutę

Źródło: archiwum własne autorki.

Powszechnie przyjmuje się, że adaptacja jest głównym elementem i mechanizmem socjalizacji, pod wpływem którego człowiek nabywa cechy uspołecznienia i czuje się pełnoprawnym członkiem społeczeństwa.

### **6.5.2.3. Rozwój kontaktu z psem**

Zwierzę staje się obiektem lokowania uczuć dziecka, jest głównym motywem kontaktu dziecka z psem i późniejszych z nim relacji. Bardzo ciekawe były obserwacje dzieci podczas pierwszego spotkania z psem w szkole.

#### **6.5.2.3.1. Pierwszy kontakt i jego motywy**

Część dzieci początkowo bardzo spontanicznie podbiegała do psa, przytulała się do niego, inne wyciszały się i wnikliwie przyglądały się jego zachowaniom. Nierzadko uczniowie wycofani, mało rozmowni z niską samoocena, dzielili się z kynoterapeutką swoimi doświadczeniami ze zwierzętami. Podczas pierwszego kontaktu niezwykle ważna dla dziecka okazała się bliskość psa. Przyjazny dotyk, głaskanie, które podnoszą poziom oksytocyny w organizmie. Kwestie dotyku i przytulania psa należy również rozpatrywać w odniesieniu do naturalnych potrzeb człowieka. Ważne są tutaj doznania sensoryczne: jedwabistość, miękkość sierści, ciepło, które towarzyszą dotykowi. Jak potwierdziły badania A. Beetz i współpracowników (2013) w momencie wyboru przytulania się do żywego psa u chłopców z lękowym stylem przywiązania nastąpiła w większym stopniu redukcja wydzielania kortyzolu niż w przypadku przytulania się do maskotki. Oznacza to, że wpływ psa ma charakter unikatowy, a kontakt taktylny z nim nie jest prostą funkcją sensorycznej przyjemności miękkiego futra.

Możliwość pogłaskania i przytulenia psa, okazała się dla dzieci swego rodzaju nagrodą za dobrze wykonane ćwiczenie, czy zachowanie. Podczas jednych z zajęć, chłopiec zdjął bluzę, ponieważ było mu gorąco. Wykorzystała to Inka, która położyła się na leżącej obok chłopca bluzie. Przeleżała w ten sposób większość zajęć, sprawiając tym samym radość chłopcu, który mógł w tym czasie ją głaskać. Na następnych zajęciach wszystkie dzieci zdjęły wierzchnie ubrania, aby mieć przy sobie leżącego psa.



Fot. 5. Przykład dostrajania się dzieci do oczekiwań psa – część 1.

Źródło: archiwum własne autorki.



Fot. 6. Przykład dostrajania się dzieci do oczekiwań psa - część 2.

Źródło: archiwum własne autorki.

Kwestie dotyku należy rozpatrywać w aspekcie moralnym i wychowawczym. L. Glenk (2017) uwzględniając te kwestie w odniesieniu do psów pracujących, zwraca uwagę na to, że nie wszystkie psy tolerują i lubią być głaskane przez obce osoby. Znaczenie ma również sposób i miejsce głaskania oraz dotykania psa. Dlatego ważnym aspektem zajęć z udziałem psa była edukacja humanitarna i respektowanie odmienności gatunkowej psa przez dziecko. Stopniowo u dzieci pojawiało się poczucie odpowiedzialności i lęk przed negatywnymi skutkami ewentualnego zranienia. Dzieci stały się bardziej uważne, nie podbiegały nagle do psa, starały się nie nadepnąć mu na ogon.

W konsekwencji prawie całkowicie zniknęły zachowania natrętne, egocentryczne, związane z potrzebą głaskania, dotykania i zaczepiania psa. Natomiast sukcesywnie dzieci prezentowały zachowania prospołeczne: pomoc i empatię, które przejawiały się w



kontrolowaniu potrzeb psa, czy ma wodę w misce – kontrolowaniu sygnałów wysyłanych przez psa: czy jest spokojny, czy smutny, zdenerwowany, czy czuje się niepewnie w związku z hałasem lub głośnymi rozmowami. Co ciekawe, dzieci zaczęły kontrolować siebie nawzajem i zwracać sobie uwagę. Pojawiły się zachowania kooperacyjne, planowanie zabaw z psem, porządkowanie zabawek, wyznaczanie kolejności wydawania komend i zabaw z psem. Dzieci zwracały uwagę, do kogo podchodzi pies „aby go pocieszyć, wejść mu na kolana”.

Zauważono, że dzieci opisując emocje psa, często mówiły o swoich emocjach.

*Dz: Pani Judytko, Inka jest dzisiaj smutna.*

*K: Tak, rzeczywiście, wydaje się być smutna. Jak myślisz, dlaczego?*

*D: Może jakieś dziecko na korytarzu sprawiło jej przykrość. Brzydko ją nazwało.*

*Dz: Fany jest dzisiaj bardzo zmęczona.*

*K: Tak myślisz? Ciekawe, co ją tak zmęczyło?*

*Dz: Pewnie przyszście do szkoły.*

Często dzieci przypisywały Ince i Fany role w wyborze uwagi. Poprzez określone działania psa (podejście, wzięcie smaczka, wejście na kolana) dziecko czuło się wybrane, wyróżnione przez psa. „Fany poczekała aż przestałem się jej bać i dopiero wtedy wzięła ode mnie chrupka”. „Inka spośród wszystkich dzieci wybrała mnie i położyła się na mojej bluzie”.

Kolejnym ważnym aspektem okazał się **kontakt wzrokowy**, dokładnie komunikacja wzrokowa. Pies przypatrujący się dziecku podczas opowiadania, czytania czy też wydawania komendy przez dziecko, dawał mu poczucie uwagi i wsparcia społecznego. Dzieci też często poszukiwały wzroku psa i nawiązywały z nim kontakt wzrokowy. Badania M. Nagasasawa potwierdziły, że krótki międzygatunkowy kontakt wzrokowy, rozumiany jako patrzenie sobie w oczy, wpływa na podwyższenie poziomu oksytocyny zarówno u człowieka, jak i psa. Jeśli spojrzymy na proces udomowienia psa, to właśnie kontakt wzrokowy, polegający na poszukiwaniu ludzkiej uwagi i pomocy, okazał się decydujący (Persson i in., 2015, s. 337-344). U psów, jak też u ludzi komunikacja wzrokowa jest bardzo zróżnicowana. Zarówno długotrwałe wpatrywanie się, jak i unikanie wzroku są różne

interpretowane. Dzieci wycofane, nieśmiałe, często unikały kontaktu wzrokowego z terapeutą, natomiast z psem ów kontakt nawiązywały bez problemu.

Pierwszy kontakt – bez względu na to, jakimi motywami jest inicjowany – ma olbrzymie znaczenie dla dalszego przebiegu nabywania kompetencji społecznych dzieci w kontakcie z psem. Wówczas mamy do czynienia ze zjawiskiem budowania więzi. Jest ona uwarunkowana przez predyspozycje biologiczne i genetyczne dzieci oraz psa. Jednakże budowanie więzi zależy także od określonej sekwencji interakcji i motywu kontaktu dziecka z psem. Wspólna przestrzeń (sala, dywan) ułatwia komunikację werbalną i niewerbalną dziecka z psem i psa z dzieckiem. Wspólne, oparte na pozytywnych emocjach doświadczenia, umożliwią traktowanie psa jak człowieka (antropomorfizacja). W czasie pierwszego etapu dziecko w kontakcie z psem miało możliwość przeżywania zróżnicowanych uczuć, i – odpowiednio do swojego wieku – kontrolowało je i panowało nad nimi. Starano się powstrzymać od wrzasków, negatywnych zachowań i spokojnie wytrwać do końca lekcji nawet w sytuacji, gdy było zdenerwowane.

Podsumowując analizę pierwszego etapu adaptacji i zaangażowania zwierząt w grupie klasowej – za K.T. Koneckim (2005, s. 48) – można stwierdzić, że pierwszy pozytywnie emocjonalny kontakt z psem wpływa na dalszy rozwój procesu zaangażowania i adaptacji, tj.: kształtowanie się więzi tak zwierzęcia z człowiekiem, jak i człowieka ze zwierzęciem.

Kolejnym ważnym etapem zaangażowania dziecka w kontakt z psem było podejmowanie przez nie określonych ról społecznych: właściciela, szkoleniowca i niezwykle ważnej roli – opiekuna psa. Co ciekawe pies, w odbiorze dzieci, również podejmuje pojedyncze i kontekstualne role. Często przypisują im motywy ludzkie. Dzieci, aby sprawić przyjemność psu, dokarmiały go smaczkami, przynosiły zabawki, gryzaki, piłeczki.

Bardzo ciekawy był sposób mówienia dziecka o psie i do psa. Zwracając się szczególnie do Inki (młodszej suczki), dzieci stosowały zdrobnienia, ucłowieczali „antropomorfizowali” psa: „*Moja ty kochana*”, „*Smakował ci chrupeczek, chcesz jeszcze?*”, „*Poczekaj zaraz ci Szymuś da*”, „*No nie bądź taka niecierpliwa, usiądź ładnie i poczekaj*”.

Często na prośbę dzieci wykonywane były fotografie z Inką i Fany. Później zdjęcia wysyłane były rodzicom lub samym dzieciom. Fotografie okazały się ciekawym materiałem badawczym, który w pewien sposób tłumaczy typ relacji dziecko – pies lub znaczenie tej relacji, a także więzi dziecko – pies (Human–animal bond, HAB.). Głównych inspiracji analitycznych kategorii i sam sposób analizy formalnej fotografii zaczerpnęłam z analizy fotografii w wykonaniu K.T. Koneckiego (2005).

Po pierwsze, ciekawy był motyw, dlaczego dzieci chciały być fotografowane z psem? Ta ciekawość stała się podstawą pytań, które kierowałam dla dziecka: „*Dlaczego chcesz mieć takie zdjęcie?*”. Odpowiedzi dzieci: „*Chcę mieć ‘pamiątkę’*”; „*Chcę pokazać siostrze*”; „*Chcę pokazać rodzicom Inkę i Fany*”; „*Inka jest taka ładna, chcę mieć z nią zdjęcie*”.

Po drugie, interesujący był sposób, w jaki dzieci prezentowały na fotografii psy oraz ramy sytuacji, w których wykonywane były zdjęcia.



Fot. 7. Przykład zabawy z udziałem psa

Źródło: archiwum własne autorki.

- Fotografie zbiorowe, do których dzieci zapraszały najbliższe im koleżanki i kolegów. Według K.T. Koneckiego (2005, s. 130): „tego typu tło wzmacnia niejako przedstawiony wizerunek własnej rodziny i ogniska domowego”. Na fotografiach często można zauważyć, że dzieci wspólnie spoglądają na Inkę lub Fany, niektóre dotykają psa, wzmacniając z nim kontakt.



Fot. 8. Wspólne pozowanie do zdjęcia – eksponowanie psa

Źródło: archiwum własne autorki.

- Zdjęcia indywidualne z psem, gdzie dziecko trzyma zwierzę na rękach lub kolanach. Obejmuje psa tak jak dorosły rodzic trzyma małe dziecko. Czasami przytulają się do zwierząt tak jak do swoich rodziców. Czasami dziecko chcąc wyeksponować psa, przytrzymuje go siłowo, stara się go kontrolować. Bardzo ciekawe jest tutaj pobłażanie psu przy braku subordynacji. Taka akceptacja wyraża się przez uśmiech albo przyzwalające zakłopotanie. Niektóre śmieszne sytuacje były celowo aranżowane przez dzieci. Zdaniem K.T. Koneckiego (2005, s. 147) taki dotyk wskazuje na bliskość i silną więź społeczną z partnerem.



Fot. 9. Wspólne pozowanie do zdjęcia – eksponowanie psa

Źródło: archiwum własne autorki.

- Zdjęcia przedstawiające wspólną zabawę i inne aktywności z psem. Na takich fotografiach dziecko prezentuje psa jako swojego partnera w wykonywaniu określonej aktywności (czytanie, rozwiązywanie zadania). Na ogół jest bardzo skupione na zadaniu i nie patrzy w obiektyw. Pies asystuje mu, daje wsparcie, patrzy na wykonywaną przez nie czynność.

#### 6.5.2.3.2. Wzrost kompetencji komunikacyjnych

Podczas zajęć uczniowie śpiewali psom piosenki: *„O jak miło i wesoło, kiedy chrupek krąży w koło, chrupek tu, chrupek tam, chrupka dziś Fanusi dam”* lub inne zasłyszane w szkole tego dnia. Czytały i opowiadały historie, dzieląc się z psem swoimi doświadczeniami i przeżyciami. Zadawały retoryczne pytania: *„Dlaczego jesteś taka smutna?”*, *„No i co chcesz, kochany piesku?”*, *„Czy ci Inko jest wygodnie?”*, *„Czy chcesz chrupeczka?”*. Takie zachowania dzieci świadczą o atmosferze zajęć opartej na relacji, zaufaniu i



bezpieczeństwie. Również w tym aspekcie ważna jest obecność psa w dziecięcej przestrzeni. Tworzenie z nim aliansu, który daje poczucie partnerstwa w wykonywaniu ćwiczeń i zadań.

Fotografia zamieszczona poniżej przedstawia chłopca czytającego w skupieniu psu.



Fot. 10. Uwspólnianie uwagi - towarzystwo psa

Źródło: archiwum własne autorki.

Pies jest wyrozumiałym słuchaczem, nie reaguje na drobne błędy i pomyłki, tym samym daje dziecku poczucie zrozumienia dla jego wysiłków i starań.

Podczas zajęć często dzieci wydawały psy komendy: „*siad*”, „*lap*”, „*turlaj się*”, „*szukaj*”, „*głos*” itp.

Kiedy dziecko chciało, aby pies wykonał komendę, musiało wypowiadać ją w sposób zdecydowany i pewny, tak by pies mógł ją zrozumieć. Nie było to łatwe dla uczniów nieśmiałych, mówiących cicho. Często właśnie w takich sytuacjach dzieci nabierały pewności do mówienia na forum – mówienia do psa. Uczyły się mówić pewnie i zdecydowanie, nie krzycząc przy tym.

#### **6.5.2.3.3. Ekspresja emocji**

W grupie eksperymentalnej były również dzieci, które miały problem z rozpoczęciem lub zakończeniem powierzonego im zadania. Wówczas mogły go wykonać z psem, unikając tym samym zagubienia czy niepewności. Widząc spokój i zdecydowanie psa w działaniu, dziecko naśladowało go, podążało za nim, a w efekcie wykonywało trudne zadanie. Takie zadania wydawały się łatwiejsze, jeśli realizowane były wspólnie.

Obecność psa podczas zajęć adaptacyjnych przyczyniła się do poprawy trudno mierzalnych u dzieci parametrów takich jak: samopoczucie, radość, poczucie bycia zrozumianym. Biorąc pod uwagę całościowe podejście do edukacji i wychowania, dbanie o dobre samopoczucie jest równie istotnym parametrem jak przekazywanie samej wiedzy, dlatego warto realizować tego typu zajęcia choćby w celu poprawy samopoczucia podopiecznych i kształtowania postaw prozwierzęcych.

Z uwagi na zbyt krótki czas prowadzonego eksperymentu oraz jego charakter – pełne włączenie psów terapeutycznych w funkcjonowanie grupy klasowej było niemożliwe do zaobserwowania. Ten rodzaj zajęć, w których pies przebywa w grupie klasowej w ciągu dnia i porusza się w przestrzeni szkoły, jest bardzo mało popularny w Polsce (Potocka, 2019, s. 121). Natomiast cieszy się powodzeniem w Niemczech i Holandii.

Po zakończeniu eksperymentu kynoterapeutka spotkała się z dziećmi z dwóch grup eksperymentalnych w obu szkołach, aby porozmawiać z nimi, co zapamiętali z realizacji tego projektu. Informacje, które uzyskała od dzieci potwierdziły, że psy terapeutyczne zostały włączone w dziecięcą perspektywę postrzegania ich roli w życiu społecznym klasy. Uczniowie niejednokrotnie w swoich opowiadaniach podkreślali cechy ludzkie psów i role społeczne, jakie im przydzielali.

Dz: „Inka pomagała mi się zrelaksować po zajęciach. Początki szkoły podstawowej wspominam strasznie. Dzięki takim zajęciom, chciało mi się do niej przychodzić (pamiętam, że Inka przychodziła do nas we wtorki)”.

Dz: „Dzięki takim zajęciom miałem kontakt z psem. Pamiętam ogromne szczęście, gdy mogłem dać smaczka Fany – czułem się wtedy taki szczęśliwy”.

Dz: „Kiedy przychodziła Fany, szczególną uwagę zwracałam na to, czy jest zadowolona, czy nas lubi. Pamiętam, że była bardzo słodka i potulna. Inka była bardzo wesółą, zabawną, często nas rozśmieszała. Gramoliła się nam na kolana albo kładła się obok nas. Bardzo to lubiłam. Czułam się taka ważna, że mnie wybrała”.

Dz: „Pamiętam taką zabawę, podczas której Fany przechodziła nam po plecach. To było bardzo przyjemne. Trudno było nam powstrzymać śmiech i piszczenie, żeby jej nie przestraszyć”.

Dz: „Mogę powiedzieć, że Fany nauczyła mnie czytać na głos. Zawsze miałem z tym problem, bo bałem się, że się pomylę. Z Fany czytanie wyglądało inaczej, ona zawsze słuchała. Raz nawet zasnęła. Bardzo mnie to ucieszyło. Czułam się jak mama, która czyta dzidziusiowi przed snem”.

Dz: „Na dogoterapii dużo rozmawialiśmy o różnych sprawach. Lubilem rozmawiać o emocjach i uczuciach. Z rodzicami nigdy tego nie robiłem”.

Dz: „Zajęcia z dogoterapii sprawiały mi dużo radości, lubiłam głaskać Fanusię. Bardzo mnie to uspakajało”.

Dz: „Dzięki tym zajęciom nauczyłam się, w jaki sposób bezpiecznie podejść do psa. Przyznam, że na początku trochę się bałam, zwłaszcza zwariowanej trochę Inki”.

Dz: „Na zajęciach z Inką i Fany czułam się bezpieczna, taka spokojna”.

Ch: „Lubiłem rozmawiać z Inką. Pamiętam, gdy jej coś mówiłem w sekrecie, z takim zrozumieniem patrzyła na mnie i miała takie duże oczy. Miałem wtedy taką pewność, że nikomu nic nie powie i nie zdradzi mojego sekretu. Bardzo miło wspominam te zajęcia”.

Dz: „Bardzo żałowałem, że nie ma Inki i Fany z nami, że już nas nie odwiedza. Takie zajęcia w szkołach to był naprawdę świetny pomysł. Czasami sobie myślę, że gdybym dzisiaj z Inką napisał sprawdzian z matmy, byłoby mi o wiele łatwiej”.



Przedstawione wyżej zachowania dzieci związane są z zaangażowaniem ich w proces adaptacji psa z grupą klasową. Warunkiem koniecznym nawiązania kontaktu dziecka z psem, jest wspólnota przestrzeni, klasy, grupy oraz wspólne respektowanie norm i zasad w niej panujących. Najważniejsze dla procesu adaptacji i zaangażowania dziecka okazał się jego bezpośredni kontakt z psem (głaskanie, przytulanie), kontakt wzrokowy i możliwość karmienia. Komunikacja niewerbalna, w której dominującą rolę odgrywają dotyk i kontakt wzrokowy, umożliwia przekazywanie emocji związanych z nadaniem określonego znaczenia relacji – wzajemne zaufanie i akceptacja partnerów interakcji. Motywy kontaktu dziecka z psem często miały charakter altruistyczny (troska o dobre samopoczucie psa w klasie), ale również zaspokojenie własnych potrzeb: kontaktu dotykowego, bycia ważnym, sprawczym, podniesienie samooceny czy wspólna zabawa. Zaangażowanie dzieci w relacje z psem następuje tylko wtedy, gdy wszystkie przyjmują perspektywę partykularno-antropomorficzną, w której nadają zachowaniu zwierząt cechy typowo ludzkie i przypisują mu wpływ grupy lub poszczególnych jej członków. Przyjęcie takiego postrzegania psów jest ostatecznym etapem zaangażowania grupy w adaptację z psem i ściśle zależy od akceptacji psów, ich zwyczajów i specyficznych potrzeb. Przyjęta przez dziecko antropomorficzna matryca zachowania się psa jest ściśle uzależniona od nadanej mu roli (rozrywkowa, obrońcy, opiekuna, przewodnika, terapeuty, podnosząca samoocenę i status społeczny). Socjalizacja psów terapeutycznych do bycia z uczniami w klasie nie ma takiego samego charakteru jak socjalizacja uczniów w grupie klasowej. Jednak zwierzęta, traktowane i postrzegane w ramie antropomorfizacyjnej, podlegają w jej trakcie podobnym procesom i zjawiskom. Uczeń przez odpowiednią obserwację i interpretację, może współodczuwać z psem i uczyć się właściwej adaptacji w szkole. Zaangażowanie się dzieci we wspólne doświadczenia adaptacyjne związane z obecnością psa w grupie klasowej, dostarczają im motywów do zajmowania określonych pozycji społecznych, dzielenia wspólnych wartości, przekonań i norm związanych z troską o zwierzę, umiejętność odczytywania komunikatów werbalnych i niewerbalnych, przyswajania i interpretowania różnych stanów emocjonalnych. W trakcie realizowanego programu zaobserwowano również większą motywację i pozytywne nastawienie uczniów do zajęć w szkole. Rozwój kompetencji komunikacyjnych i funkcji poznawczych. Wzrost empatii w stosunku do zwierząt jako przejaw świadomości humanitarnej i ekologicznej, a także uznanie wartości współpracy opartej na zaufaniu i bezpieczeństwie wszystkich uczestników zajęć.

## ZAKOŃCZENIE

W Polsce kynoterapia znana jest częściej jako dogoterapia (ang. *dog* – pies) czy canisterapia (łac. *Canis* – pies). Metoda ta cieszy się coraz większym zainteresowaniem i jest coraz częściej wprowadzana do szkół. Jak uważa M. Korczyński (2011, s. 42) kynoterapia jest najbardziej naturalną formą wspomaganie edukacji, terapii oraz rozwoju dziecka. W szkołach masowych zajęcia z psem spotykane są jednak rzadko. Na ogół bywają to jednorazowe „spotkania z psem”, podczas których dzieci uczone są bezpiecznego zachowania w kontakcie ze zwierzęciem oraz jak mają się zachowywać w sytuacji ataku psa. Brak jest długoterminowych programów edukacyjnych z udziałem psa, które realizują cele kształcenia i zadania ustalone w podstawie programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Prawidłowe prowadzenie kynoterapii uwzględnia założenia wieloprofilowego wspomaganie rozwoju dziecka, usprawniając jego funkcje poznawcze, społeczne, emocjonalno-motywacyjne i ruchowe. Jakość i skuteczność zajęć kynoterapeutycznych zależy od atmosfery tych zajęć – swoistej więzi, która nawiązuje się w relacji terapeuta – pies – dziecko, relacji opartej na zaufaniu, akceptacji i sympatii.

Z przeglądu piśmiennictwa wynika, że większość dowodów z badań naukowych nad skutecznością kynoterapii powstała na podstawie opinii ekspertów lub badań pochodzących z małych prób; część z nich jest również wątpliwa pod względem metodologicznym. Opinie zwolenników kynoterapii oparte są w głównej mierze na działaniach praktycznych, obserwacjach zachowań dzieci wykonujących ćwiczenia z udziałem psa oraz codziennego funkcjonowania dziecka w warunkach szkolnych. Jednakże, pomimo wzrostu zainteresowania kynoterapią, który jest widoczny na przestrzeni lat, istnieje spora grupa przeciwników wprowadzania psów do szkół, tłumacząc to względami epidemicznymi, higienicznymi, bezpieczeństwa weterynaryjnego, alergiami dzieci, „dezorganizacją pracy klasy” lub brakiem zapewnienia dobrostanu psa.

Po analizie doniesień badawczych i koncepcji programowych zdecydowano się na konstruktywistyczny model metodycznego postępowania z elementami podejścia behawiorystycznego i edukacji ekologicznej. Strategia czynnościowa programu opiera się na podstawach metodologicznych i treściach programowych Edukacji Społecznej – Wychowanie do zgodnego współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi. Edukacja ekologiczna prowadzona jest w nurcie zaprezentowanym przez E. Ogrodzką-Mazur (2017, s. 220) jako świadoma, celowa, planowa i systematyczna działalność kynoterapeuty, przy

aktywnym współdziałanie wychowanków, której zasadniczym celem jest organizowanie takich sytuacji, aby dziecko w kontakcie z elementem przyrody – psem, doznawało wielu pozytywnych przeżyć zmysłowych, emocjonalnych i intelektualnych, a także zachęcanie do podejmowania różnorodnych działań praktycznych na rzecz opieki nad zwierzętami.

W klasyfikacji metod nauczania nie ma wyodrębnionej metody z udziałem żywego zwierzęcia. Z kolei podejście do psa jako „pomocy dydaktycznej” jest niepełne i w rzeczywistości nie oddaje jego charakteru. Psy uczestniczące w eksperymencie były selekcjonowane pod kątem rasy, hodowli, rodziców, posiadały odpowiednie przygotowanie i zdane egzaminy pod kątem pracy w kynoterapii.

Podjęta praca ma charakter empiryczny, w której wszystkie analizy i wnioski zostały sformułowane na podstawie przeprowadzonych badań i obserwacji. Realizowane badania miały charakter ilościowo-jakościowy oraz diagnostyczno-weryfikacyjny. Prowadzono je przez okres jednego roku, w klasach pierwszych, w dwóch lubelskich szkołach podstawowych.

W trakcie badań szukano odpowiedzi na główny problem badawczy w postaci pytania: **Czy – a jeżeli tak, to w jakim zakresie – program adaptacyjny o charakterze interwencji dydaktyczno -wychowawczej „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa” korzystnie wpływa na rozwój wybranych kompetencji społecznych uczniów rozpoczynających naukę w szkole?** oraz pytania szczegółowe:

1. Jaki jest poziom przystosowania psychospołecznego uczniów z grup E i K przed i po wprowadzeniu programu adaptacyjnego *Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa* w grupie E?
2. Jaki jest status społeczny uczniów z grup E i K przed i po wprowadzeniu programu adaptacyjnego *Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa* w grupie E?
3. Jaka jest gotowość do zachowań prospołecznych uczniów z grup E i K przed i po wprowadzeniu programu adaptacyjnego *Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa* w grupie E?
4. Jakie jest zaangażowanie uczniów z grupy E, dzieci z grup E i K przed i po wprowadzeniu programu adaptacyjnego *Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa* w grupie E?

Zmienną zależną w badaniu eksperymentalnym były wybrane kompetencje społeczne uczniów rozpoczynających naukę szkolną, tj.: przystosowanie psychospołeczne, status społeczny, gotowość do zachowań prospołecznych i zaangażowanie.

Zmienną niezależną w eksperymencie był program adaptacyjny „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa”, zorganizowany w naturalnych warunkach szkolnych, obejmujący od strony dydaktyczno-wychowawczej autorski zestaw 15 zajęć. Zmienną tę wprowadzono jedynie do grupy eksperymentalnej. W grupie kontrolnej zrealizowano zajęcia adaptacyjne oparte na tych samych założeniach programowych co program kynoterapii, lecz bez obecności psa. W badaniu kontrolowano następujące czynniki: samopoczucie dziecka, obecność psa w domu dziecka przed i w trakcie realizacji zajęć kynoterapii, negatywne doświadczenia z psami, miejsce zamieszkania. W eksperymencie kierowano się doborem celowo-losowym. Dobór celowy uwzględniał następujące kryteria: uczniowie rozpoczynający naukę szkolną w klasie pierwszej – płeć, wiek (6. i 7. rok życia), reakcja dziecka na kontakt z psem – w eksperymencie brały udział dzieci niewykazujące lęków i fobii w stosunku do psa. Celowo dobrane grupy następnie losowo rozdzielono na grupy: eksperymentalną (E) i kontrolną (K).

Badania pilotażowe poprzedziły realizację eksperymentu i były przeprowadzone we wszystkich klasach pierwszych w wybranych szkołach. Miały formę obserwacji ukierunkowanej, podczas której określono reakcję dzieci na psy terapeutyczne. Badania pilotażowe zostały przeprowadzone w połowie września 2015 roku, podczas zajęć otwartych z udziałem rodziców, wychowawców klas i dyrekcji.

Z uwagi na początkowo negatywne nastawienie kadry pedagogicznej i jawną nieakceptację nowych przedsięwzięć metodycznych realizowanych przez inne osoby niż nauczyciel szkoły, a także indywidualne zasady i przekonania do psów, istniały obawy badacza co do obiektywności oceny skuteczności programu. Z tego względu wstępna ocena wybranych kompetencji społecznych dzieci w szkole ujmowała zachowania dziecka istotne dla wszystkich osób znaczących (rówieśników, nauczycieli, kynoterapeuty). W badaniach początkowych wybranych kompetencji społecznych wykorzystano: Kwestionariusz Zachowania się Dziecka w Przedszkolu i Szkole (CBI) E. Schaefera i M. Aaronsona w adaptacji J. Rembowski (1986); próby eksperymentalne: próbę pomysłu S. Baleya oraz próbę pomysłu B. Arskiej-Karyłowskiej; technikę socjometryczną J.L. Moreno oraz Plebiscyt życzliwości i niechęci. Ze względu na specyfikę zajęć z udziałem psa dodatkowo monitorowano poziom samopoczucia i zaangażowania uczniów na zajęciach z wykorzystaniem Skali Komfortu Psychicznego i Zaangażowania F. Laevers.

Opracowany program adaptacyjny „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa” objął cykl zajęć prowadzonych z dziećmi jeden raz w tygodniu, a także zabawę i spotkania okolicznościowe: „Dni Dogoterapii” i konkurs plastyczny nt. „Jeśli pieska masz, to o niego

dbasz”. Zajęcia cechowały konstruktywistyczne strategie dydaktyczne (m.in. rozwiązywanie zadań i problemów, konflikt emocjonalny i poznawczy, modelowanie zachowań, praca w grupach, aktywność eksploracyjna, rozmowy wprowadzające i podsumowujące). Główną przestrzenią nabywania kompetencji była sala lekcyjna i świetlica szkolna. Bardzo dużą uwagę przywiązywano do warunków emocjonalnych, uwzględniając dbałość o komfort psychiczny dzieci i psa terapeutycznego. Monitorowano sposób komunikacji i zaangażowania dzieci i psa.

Poszczególnym zajęciom nadano też cele szczegółowe, których punktem odniesienia była podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, treści programowe Edukacji Społecznej – Wychowanie do zgodnego współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi (załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz.U. z 1999 r. Nr 14, poz. 129). Po zakończeniu oddziaływań eksperymentalnych polegających na realizacji programu adaptacyjnego „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa” w grupie eksperymentalnej i po realizacji cyklu 15 zajęć adaptacyjnych bez udziału psa w grupie K – dokonano ponownie pomiaru zmiennej zależnej w obu grupach z wykorzystaniem tych samych narzędzi badawczych co w badaniach początkowych.

Skuteczność programu mierzono poprzez porównanie zmian wybranych kompetencji społecznych między momentem rozpoczęcia projektu edukacyjnego (pretestem) a momentem jego zakończenia (posttestem).

Aby wykluczyć czynnik rozwojowy oraz niezależne oddziaływanie placówki szkolnej, środowiska rodzinnego, obserwowano, na ile zmiana wybranych kompetencji społecznych, zaobserwowana w grupie eksperymentalnej (gdzie program adaptacji był realizowany z udziałem psa) różni się od zmian w tym samym obszarze w grupie kontrolnej (gdzie zajęcia adaptacyjne realizowane były bez udziału psa z zestawem tych samych treści jak w programie kynoterapii). Taki zabieg miał na celu zaobserwowanie zmian, które zaszły na skutek realizacji kynoterapii – wpływu obecności psa na kształtowanie kompetencji społecznych dzieci rozpoczynających naukę szkolną.

Aby zweryfikować hipotezę badawczą, zastosowano serię analiz wariancji w schemacie mieszanym, osobno dla każdej zmiennej zależnej. Jako zmienną wewnątrzobektową wprowadzono zmienną czasu, czyli powtarzany pomiar zmiennej zależnej (pretest i posttest). Grupa badawcza (eksperymentalna i kontrolna) wprowadzana była jako zmienna międzyobektowa. Analiza ujawniała efekty główne obu zmiennych (mało użyteczne interpretacyjnie) oraz efekt interakcji obu tych zmiennych, mówiący o tym,

czy w grupie eksperymentalnej i kontrolnej zmiana między poziomem zmiennej zależnej w preteście i postteście wystąpiła w tym samym kierunku (interakcja nieistotna), czy też w przeciwnych kierunkach (interakcja istotna). W przypadku uzyskania istotnego efektu interakcyjnego obliczano efekty proste (z poprawką Bonferroniego na wielość porównań), które pozwalały stwierdzić, czy zmiana poziomu zmiennej zależnej była istotna statystycznie osobno w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Analiz dokonano z wykorzystaniem pakietu statystycznego SPSS Statistics w wersji 24.0 PL oraz programu Microsoft Office Excel 2003.

Badania końcowe, przeprowadzone po zakończeniu oddziaływań eksperymentalnych oraz towarzysząca im analiza ilościowa i jakościowa wykazały, że korzystne zmiany w zakresie kompetencji społecznych nastąpiły zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej.

**Hipoteza: Zaimplementowana interwencja wychowawcza pod postacią programu „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa” korzystnie wpływa na rozwój wybranych kompetencji społecznych uczniów została w badaniach częściowo potwierdzona.**

Dobre samopoczucie jest podstawowym warunkiem koniecznym do zaistnienia wszelkich zmian rozwojowych. Podczas eksperymentu w obu grupach prowadzona była obserwacja tej zmiennej u każdego z uczniów przez grupę sędziów kompetentnych. Udział psa podczas realizacji programu adaptacyjnego o charakterze interwencji wychowawczej „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa” przyczynił się do poprawy samopoczucia dzieci na zajęciach w szkole. Analiza efektów prostych ujawniła, że mimo tego, iż dzieci z grupy kontrolnej przejawiały istotnie wyższy poziom samopoczucia na początku treningu (terapii) – tendencja statystyczna na korzyść grupy kontrolnej w pierwszym punkcie pomiaru ( $p=0,069$ ), już od następnego punktu czasowego poziom samopoczucia w obu grupach się wyrównał, a w punkcie piątym był nawet wyższy w grupie eksperymentalnej ( $p<0,01$ ).

Uzyskane wyniki badań są spójne z wynikami uzyskanymi przez K.T. Koneckiego (2015) oraz A. Beetz i współpracowników (2012) i J.P. Trammell (2017).

Jednym z ważniejszych czynników wspomagających dobre samopoczucie, rozpatrywane na gruncie psychologii pozytywnej, jest doświadczanie pozytywnych stanów emocjonalnych dzięki wsparciu społecznemu (Czerwińska-Jasiewicz i Wojciechowska, 2011, s. 177). Wsparcie społeczne, jakie daje dzieciom pies, może przełożyć się na ich stopień zakorzenienia w środowisku społecznym grupy. Może mieć również znaczenie dla

poczucia przynależności ucznia do grupy i bliskości z innymi, co w pewien sposób ułatwia jego adaptację do szkoły i niweluje lęki związane z przekraczaniem progu szkolnego.

Najważniejsze wyniki analiz materiału empirycznego, stanowiące zarazem odpowiedź na pytania badawcze dotyczące różnic w zakresie wybranych kompetencji społecznych po realizacji programu adaptacyjnego: z udziałem psa w grupie eksperymentalnej i bez udziału psa w grupie kontrolnej są następujące:

W odniesieniu do pytania pierwszego:

*Jaki jest poziom przystosowania psychospołecznego uczniów z grup E i K przed i po wprowadzeniu interwencji wychowawczej „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa” w grupie E?*

Z badań przeprowadzonych za pomocą Kwestionariusza CBI wynika, że zarówno dzieci z grupy K, jak również badane dzieci z grupy E, uzyskały we wszystkich wymiarach wyniki dodatnie, co świadczy o przewadze pozytywnych przejawów zachowania w zakresie czynników: I, II, III. Podobnie jak w badaniach J. Rembowskiego (1972), S. Guz (1985, s. 198) oraz B. Bilewicz-Kuźni (2015, s. 181) najwyższe otrzymane średnie wyników w obu grupach (zarówno w badaniu początkowym, jak i końcowym) odnotowano w obrębie drugiego czynnika – zachowanie pozytywne – negatywne (miłość – nienawiść), co świadczy o znacznej przewadze życzliwości i taktownego postępowania nad zawziętością i nerwowością. Ten czynnik, zdaniem M. Kopacz, wskazuje na poziom uspołecznienia dziecka. We wszystkich badanych zakresach czynników, dzieci z grupy kontrolnej uzyskały wyższe wyniki w porównaniu z uzyskanymi wynikami dzieci z grupy eksperymentalnej zarówno w preteście, jak i postteście. Najniższe średnie wyniki uzyskały badane dzieci z grupy E w zakresie czynnika I: Ekstrawersja – Introwersja. M. Kopacz (1990) definiuje ten wymiar jako dążenie dziecka do poszukiwania i nawiązywania kontaktów społecznych. Oznacza to, że badane dzieci z grupy eksperymentalnej wykazują mniejszą tendencję do przewagi ekstrawertyczności nad introwertywnością, czyli przejawiają mniejszą skłonność do skupiania uwagi na innych, na otaczającej ich rzeczywistości niż na własnej osobie. Są bardziej nieśmiałe i wycofane w porównaniu z dziećmi z grupy K. Mimo to po przeprowadzonym eksperymencie nastąpił spadek średniego wyniku w I wymiarze: Ekstrawersja – Introwersja w grupie E, natomiast w grupie K odnotowano wzrost średniego wyniku. Po przeprowadzonym eksperymencie zaprezentowane dane wskazują, że dla badanej próby najbardziej różnicujący okazał się czynnik III. Wynika to z faktu, że dzieci z grupy E charakteryzują się mniejszym stopniem koncentracji i wytrwałości niż badani z

grupy K. Wymiar III tworzą cechy emocjonalne, stąd uznaje się go jako wskaźnik dojrzałości emocjonalnej (Kopacz, 1990). Suma rezultatów uzyskanych w trzech wymiarach przystosowania społecznego stanowi ogólny wynik końcowy.

Uzyskane wyniki początkowe w zakresie sumy rezultatów trzech wymiarów: I, II i III wskazują na dobre przystosowanie do warunków szkolnych dzieci z grupy eksperymentalnej oraz bardzo dobre przystosowanie dzieci z grupy kontrolnej. Po realizacji programu kynoterapii w grupie eksperymentalnej nastąpił wzrost wyników w zakresie czynników: I, II, III i w konsekwencji dzieci z tej grupy osiągnęły dolną granicę poziomu I – bardzo dobre przystosowanie do warunków szkolnych.

Badania poziomu przystosowania psychospołecznego ujawniły, iż uogólniony poziom pozytywnych zachowań w grupie eksperymentalnej nie zmienił się między pretestem a posttestem ( $p=0,966$ ), natomiast w grupie kontrolnej wyraźnie wzrósł ( $p<0,001$ ), co można tłumaczyć kontekstami mającymi wpływ na oddziaływanie wychowawcze w klasie szkolnej. Elementy kontekstowe to głównie elementy przestrzeni osobowej, np. postawa nauczycieli. Należałoby także wziąć pod uwagę czas oddziaływań interwencji dydaktyczno-wychowawczej. Być może był on zbyt krótki, aby można było zauważyć zmianę pozytywną, być może postawa nauczycielek w grupie eksperymentalnej i kontrolnej była odmienna, albo zadziałały inne zmienne. Do wyjaśnienia tego zjawiska wskazane byłoby podjęcie badania dłuższego niż 4-miesięczna interwencja oraz skrupulatne monitorowanie zmiennych takich jak: postawa nauczycieli, klimat emocjonalny i inne czynniki mające wpływ na zmiany rozwojowe.

Bardzo obiecującym wnioskiem płynącym z badania jest to, że w grupie eksperymentalnej odnotowano **istotny statystycznie spadek uogólnionego poziomu negatywnych zachowań** w między pretestem a posttestem ( $p<0,05$ ), natomiast w grupie kontrolnej różnica między pomiarami była nieistotna statystycznie ( $p=0,106$ ). Zatem statystycznie istotne obniżenie się w grupie eksperymentalnej takich cech jak: nadruchliwość, odsuwanie się, nerwowość, roztargnienie, zażenowanie – nieśmiałość, zawziętość można tłumaczyć wpływem czynnika eksperymentalnego, jakim był w grupie eksperymentalnej program dydaktyczno-wychowawczy „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa”.

Wszystkie dzieci, zarówno z grupy eksperymentalnej, jak i kontrolnej, znacząco rozwinęły pozytywne cechy przestępowania psychospołecznego. Szczególny wpływ kynoterapii ujawnił się w: **obniżeniu odsuwania się** – tendencja zaobserwowana w grupie eksperymentalnej istotna statystycznie ( $p<0,05$ ), niewielkim **obniżeniu się zawziętości** –



istotnym na poziomie tendencji statystycznej ( $p=0,063$ ) oraz minimalnym **spadku poziomu nadruchliwości**. Tendencje te warto monitorować w ramach dłuższego oddziaływania eksperymentalnego.

Analiza danych dowodzi, iż dzieci z grupy eksperymentalnej osiągnęły ogólny średni wynik w zakresie negatywnych przejawów przystosowania społecznego nieznacznie wyższy (11,18 w preteście i 10,66 w postteście) w porównaniu z wynikami grupy kontrolnej (10,67 w preteście i 10,33 w postteście). W przypadku dwóch cech (odsuwanie się i zawziętość) dzieci z grupy K po przeprowadzonej interwencji uzyskały nieznaczny wzrost średniej wyników uzyskanych, w pozostałych odnotowano spadek. Odsuwanie się, jak również zawziętość, są cechami niesprzyjającymi pracy w grupie i utrudniającymi dobre funkcjonowanie społeczne. Natomiast po przeprowadzonej interwencji z udziałem psa w grupie E **odnotowano spadek wszystkich średnich badanych cech (emocjonalnych i społecznych)**. Biorąc pod uwagę negatywne przejawy przystosowania społecznego, badane dzieci ogółem cechuje według nauczycielek w najwyższym stopniu zażenowanie – nieśmiałość, co również wykazały badania B. Bilewicz- Kuźni (2015, s. 196). Mniej nasilonymi wśród negatywnych przejawów przystosowania były nerwowość i nadruchliwość.

Dane wskazują, że dzieci z grupy E uzyskały nieco niższy średni wynik w zakresie pozytywnych przejawów przystosowania społecznego w porównaniu z otrzymanymi średnimi wynikami grupy K w badaniach początkowych i końcowych. Co istotne, w obu grupach (E i K) po przeprowadzonym eksperymencie nastąpił wzrost średniego wyniku w zakresie pozytywnych przejawów przystosowania społecznego. Analizując szczegółowo pozytywne cechy przystosowania społecznego badanych dzieci, zauważa się, że poza ekspresją słowną (czynnik emocjonalny) i towarzyskością (czynnik społeczny) w grupie E, po przeprowadzonej interwencji uzyskano wzrost średnich wyników. W grupie K uzyskano wzrost wszystkich wskaźników pozytywnych przejawów przystosowania (emocjonalnych i społecznych). Można przypuszczać, że obecność na zajęciach psa skłania dzieci do mówienia z mniejszą ekspresją (ciszej, spokojniej, bez przekrzykiwania się, czekając na swoją kolej w udzielaniu odpowiedzi). Natomiast towarzystwo psa dla dzieci introwertycznych (co potwierdziły badania czynnika I) daje wsparcie społeczne. Wskazówką do zrozumienia znaczenia psów dla dzieci jest – zdaniem E. Prato-Previde i E. Fallani (2006, s. 66) – rzadsze oczekiwanie odrzucenia ze strony zwierzęcia i łatwiejszy z nim kontakt fizyczny. Z kolei L. Beck i E. Madresh (2008, s. 46) zwracają uwagę, że zwierzęta oferują relacje, które są względnie nieskomplikowane, podczas gdy związki z

ludźmi są często bardziej wymagające. Autorki konkludują, że właściciele zwierząt doświadczają większego poczucia bezpieczeństwa w relacjach ze zwierzętami niż z innymi osobami. W celu wykazania efektów pracy wybrano cztery cechy, mające – zdaniem A. Kienig (2021, s. 159) – zdecydowany wpływ na wzrost kompetencji społecznych dzieci. Należą do nich: taktowne postępowanie, towarzyskość, koncentracja i wytrwałość. Badania wykazały, że zarówno w grupie E, jak i K, nauczycielki **najwyżej oceniły taktowne postępowanie** w preteście (14,33 grupa E i 15,68 grupa K) i w postteście (15,35 grupa E i 17,2 w grupie K) oraz wytrwałość. Co jest spójne z wynikami uzyskanymi przez B. Bilewicz-Kuźnię (2015, s. 195). Niżej zaś nauczycielki oceniły takie cechy jak towarzyskość i koncentrację – zarówno w grupie E, jak i K. Przy czym koncentracja, jak pokazują wyniki, jest najniżej ocenianą cechą przez nauczycielki zarówno w grupie kontrolnej, jak i eksperymentalnej.

W odniesieniu do pytania drugiego:

*Jaki jest status społeczny uczniów z grup E i K przed i po wprowadzeniu interwencji dydaktyczno-wychowawczej „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa” w grupie E?*

Badania struktury społecznej grup eksperymentalnej i kontrolnej z wykorzystaniem testu J. Moreno ujawniły **wzrost częstości występowania kategorii Akceptacja** po realizacji programu adaptacyjnego. Wzrost ten można tłumaczyć wpływem programu i lepszym poznaniem się dzieci w grupach klasowych. Natomiast w kategorii Polaryzacja w grupie kontrolnej odnotowano nieistotny wzrost częstości występowania tej pozycji, podczas gdy w grupie eksperymentalnej istotny na poziomie tendencji statystycznej jest **spadek występowania tej pozycji socjometrycznej Polaryzacja** ( $p=0,070$ ). Taka tendencja może świadczyć o pozytywnym wpływie realizacji programu adaptacyjnego z udziałem psa realizowanym w grupie eksperymentalnej, jednak do wyjaśnienia tego zjawiska wskazane byłoby podjęcie badania dłuższego niż 4-miesięczna interwencja oraz skrupulatny monitoring zmiennych takich jak: postawa nauczycieli, klimat emocjonalny i inne czynniki mające wpływ na zmiany rozwojowe dzieci. **Obiecujące wyniki uzyskano również w kategorii Izolacja, w której w grupach eksperymentalnej i kontrolnej zaobserwowano spadek częstości występowania tej pozycji socjometrycznej.**

Zastanawiający okazał się nieznaczny (nieistotny statystycznie  $p=0,418$ ) wzrost częstości występowania pozycji Odrzucenie w grupie eksperymentalnej, przy jej spadku w grupie kontrolnej ( $p=0,300$ ). Pomimo że badania z wykorzystaniem techniki Moreno ujawniły wzrost częstości występowania pozycji Odrzucenie w grupie eksperymentalnej, to

tej tendencji nie potwierdził wskaźnik antypatii w Plebiscycie. Można zatem sądzić, że wzrost Odrzucenia może w tym wypadku nie wynikać z braku uspołecznienia dzieci w grupie (co potwierdza wzrost wskaźnika uspołecznienia), a raczej świadczyć o niskim stopniu uspołecznienia jednostki albo prezentowanych zachowań przez te jednostki, które są niezgodne z przyjętymi zasadami przez całą grupę. Przyczyn braku akceptacji należy dopatrywać zarówno po stronie dzieci nielubianych, jak i po stronie dzieci, które ich nie akceptują. Znaczące jest natomiast to, że **wzrost częstotliwości Odrzucenia zaobserwowano w grupie, gdzie program adaptacji prowadzony był z udziałem psa.** Zatem pies okazał się tutaj silnym dystraktorem – czynnikiem, który zróżnicował dzieci. Na tej podstawie można wnioskować, że przejawiane przez jednostkę zachowanie w stosunku do psa mogło być przyczyną odrzucenia jej przez grupę. Tendencję tę warto monitorować w dłuższym oddziaływaniu eksperymentalnym. Na podstawie wskaźników sympatii można stwierdzić, że realizacja programu adaptacyjnego przyczyniła się do poprawy klimatu emocjonalnego grup eksperymentalnej i kontrolnej. Przy czym w grupie eksperymentalnej, w której podczas zajęć adaptacyjnych był pies, wzrost wskaźnika sympatii był minimalnie silniejszy niż w grupie kontrolnej, w której program realizowano bez udziału psa. Rola psa w realizacji eksperymentu jest widoczna, jeśli uwzględnimy czynnik antypatii. Analiza efektów prostych pokazała, że minimalny wzrost wskaźnika antypatii w grupie eksperymentalnej nie przekroczył progu istotności statystycznej ( $p=0,534$ ), natomiast w grupie kontrolnej, w której nie było psa, wzrost tego wskaźnika był na tyle wyraźny, że stał się istotny statystycznie ( $p<0,01$ ).

**Analizując poszczególne wyniki testu Moreno i Plebiscytu, można zauważyć pozytywny wpływ kynoterapii na status społeczny i klimat emocjonalny grupy oraz wzrost wybranych kompetencji społecznych dzieci.**

W odniesieniu do pytania trzeciego:

*Jaka jest gotowość do zachowań prospołecznych uczniów z grup E i K przed i po wprowadzeniu interwencji dydaktyczno-wychowawczej „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa” w grupie E?*

Analiza zgromadzonych danych wykazała, że dzieci w obydwu grupach w badaniach początkowych przejawiały zbliżony poziom gotowości do współdziałania z kolegami i koleżankami z klasy (2,39 dla grupy E i 2,42 dla grupy K). Po przeprowadzonym eksperymentcie można zaobserwować wzrost poziomu gotowości do współdziałania w obu

grupach. Uzyskane wyniki w badaniu końcowym grupy eksperymentalnej (w której realizacja programu adaptacyjnego była prowadzona z udziałem psa) są wyższe (3,57) w porównaniu z uzyskanymi wynikami końcowymi grupy kontrolnej (3,11).

Porównując stopień gotowości do zachowań kooperacyjnych w zależności od płci badanych, zauważa się różnice w obu grupach badawczych. W grupie eksperymentalnej w badaniu początkowym chłopcy wykazywali nieco wyższy poziom gotowości od dziewczynek. W badaniu końcowym ta tendencja nie została utrzymana. Dziewczynki wykazały wyższy poziom gotowości do zachowań kooperacyjnych od chłopców. Natomiast w grupie kontrolnej zarówno w badaniu początkowym, jak i końcowym, dziewczynki wykazały wyższy poziom gotowości do zachowań kooperacyjnych niż chłopcy.

Porównanie poszczególnych kategorii zachowań prezentowanych przez dzieci z grupy eksperymentalnej pozwala stwierdzić, że w badaniu początkowym blisko połowa dzieci (44,2%) odznaczała się przeciętnym poziomem gotowości do zachowań kooperacyjnych, polegającym na kierownictwie jednego z dzieci, podczas gdy pozostała trójka podporządkowała się i biernie wykonywała polecenia. Po realizacji zajęć z udziałem psa, w badaniu końcowym uzyskane wyniki uległy pozytywnej zmianie. Zwiększyła się liczba dzieci (z 11,6% w preteście do 25,5% w postteście) prezentująca zachowanie polegające na kierownictwie cyklicznym, podczas którego każde z dzieci – partnerów działania podejmowało rolę kierowniczą. Natomiast zmniejszyła się liczba dzieci prezentująca zachowania podporządkowane kierownictwu jednego dziecka z grupy (z 44,2% w preteście do 30,3% w postteście). W porównaniu do badań początkowych – w badaniach końcowych odnotowano większą liczbę dzieci współpracujących na zasadzie równości, chętnie podejmujących wspólne działania. Należy zaznaczyć, że zmniejszyła się liczba dzieci w grupie eksperymentalnej, która prezentowała zachowania rywalizacyjne (z 16,3% w badaniach początkowych do 11,9% w końcowych). W porównaniu z badaniami początkowymi w badaniach końcowych odnotowano także mniejszą liczbę dzieci, które nie podjęły wspólnego działania. Ten typ zachowania prezentowało co czternaste badane dziecko w grupie eksperymentalnej. Zdarzały się przypadki, że jedno dziecko w grupie wychodziło z inicjatywą, reszta początkowo się przyglądała, zadawała pytania, następnie przechodziła na inne tematy, tracąc tym samym zainteresowanie zleconym zadaniem.

Porównanie poszczególnych kategorii zachowań prezentowanych przez dzieci z grupy kontrolnej pozwala stwierdzić, że w badaniu początkowym (29,3%) grupa odznaczała się przeciętnym poziomem gotowości do zachowań kooperacyjnych, wyrażającym się w postaci zachowań polegających na kierownictwie jednego z dzieci, podczas gdy pozostałe

podporządkowały mu się i biernie wykonywały polecenia. W badaniu początkowym taka sama liczba dzieci (29%) wykazywała zachowania rywalizacyjne (sprzecząc się o miejsce i sposób wykonania powierzonego zadania). Spora liczba dzieci (ponad 24%), czyli co czwarte dziecko w grupie nie podjęło współpracy, biernie przyglądając się pracy pozostałych dzieci, lub pracowało oddzielnie, indywidualnie wykonując powierzone zadanie. Po przeprowadzeniu interwencji dydaktyczno-wychowawczej bez udziału psa i przeprowadzeniu badania końcowego uzyskano wyższe wyniki w porównaniu do otrzymanych wyników w preteście. Zdecydowanie wzrosła liczba dzieci (z 12,2% w preteście do 22% w postteście), która prezentowała zachowania związane z cyklicznym kierownictwem w grupie. Natomiast liczba dzieci prezentująca kategorię zachowań „kierownictwo jednego z dzieci” nie uległa zmianie w postteście (29,3%). Niektóre dzieci wykonywały zadanie bardzo niechętnie, zwracając się nauczycielowi, że „same zrobiłyby to lepiej”. Należy zaznaczyć, że w grupie K, podobnie jak w grupie E, w badaniach końcowych w porównaniu z badaniami początkowymi wzrosła liczba dzieci, które potrafią razem z partnerem wykonać powierzone zadanie, chętnie podejmując wspólne działanie i aktywnie w nim uczestnicząc (17,1%).

Z przedstawionych danych wynika, że w grupie eksperymentalnej po realizacji programu adaptacyjnego z udziałem psa **wzrosła liczba dzieci, która wykazała gotowość do spontanicznego przychodzenia z pomocą innym** (9,8% w preteście i 21,9% w postteście). Podobnie w grupie eksperymentalnej wzrosła liczba dzieci, która wykazała pomoc po pierwszym zadaniu (14,6% w preteście i 31,7% w postteście). Podobną tendencję można zauważyć w grupie kontrolnej, w której program adaptacyjny realizowany był bez obecności psa. Przy czym dzieci z grupy kontrolnej w większości przypadków pośpieszyło z pomocą po drugim zdaniu (33,4% w preteście i 31,5% w postteście). W grupie **eksperymentalnej dzieci były bardziej pomocne** i w większości przypadków oferowały swoją pomoc po drugim zdaniu (34,2% w preteście) oraz po pierwszym zdaniu (31,7% w postteście). Analizując wyniki końcowe otrzymane po realizacji programu adaptacyjnego, można zauważyć **spadek liczby dzieci, które wykazały całkowity brak życzliwości** (w grupie eksperymentalnej z 14,6 % do 4,9%) i kontrolnej (z 23% dzieci do 7,9%).

Rezultaty dotyczące gotowości do zachowań pomocowych osiągnięte po realizacji programu adaptacyjnego przez dziewczynki wskazują, że reakcje pozytywne częściej przejawiały badane z grupy eksperymentalnej. W porównaniu z koleżankami z grupy kontrolnej 31,2% udzieliło pomocy spontanicznie, w grupie kontrolnej 23,5%. O wysokim poziomie życzliwości dziewcząt grupy eksperymentalnej świadczy fakt, iż nie

zaobserwowano u nich reakcji odmowy pomocy podczas próby eksperymentalnej po realizacji programu adaptacyjnego z psem. Należy zwrócić uwagę, że dziewczynki z grupy eksperymentalnej najczęściej śpieszyły z pomocą przy pierwszym zdaniu – 43,8% podczas badań końcowych oraz po drugim zadaniu w badaniu początkowym – 37,5%. Dziewczynki z grupy kontrolnej najczęściej udzielały pomocy po drugim zdaniu (41,2% w preteście i 35,3% w postteście).

Porównując wyniki uzyskane przez chłopców w zakresie przejawiania poszczególnych zachowań pomocowych, można zauważyć, że większość z nich udzielała pomocy po drugim zdaniu zarówno w grupie kontrolnej, jak i eksperymentalnej (28% chłopców w postteście oraz 32% w preteście). Co prawda badani z grupy kontrolnej w badaniu przeprowadzonym po realizacji programu bez udziału psa częściej spontanicznie śpieszyli z pomocą w porównaniu z chłopcami z grupy eksperymentalnej (w grupie kontrolnej – 4,5% w preteście, 19% w postteście oraz w grupie eksperymentalnej 20% w preteście i 8% w postteście), jednak więcej z nich odmówiło pomocy (27% w preteście i 14,3% w postteście). Podczas prób chłopcy z grupy kontrolnej rywalizowali między sobą o kartki – zabierali sobie je z rąk, przejawiając tym samym inne intencje niż pomocowe. Część z nich od razu pobiegło w kierunku dywanu, żeby zająć miejsce najbliższe pani.

Płeć okazała się czynnikiem silnie różnicującym badane dzieci z grupy eksperymentalnej pod względem gotowości do zachowań pomocowych. W zbiorowości tej bardziej wrażliwe okazały się dziewczynki.

Z uzyskanych wyników badań wynika, że dzieci w wieku 6 i 7 lat dostrzegają potrzeby innych oraz są świadome zasad i norm postępowania, które obowiązują we współżyciu społecznym, jednak często przedkładają pragnienia i dążenia osobiste nad potrzeby interesy innych. S. Guz (1985), która badała gotowość do zachowań prospołecznych dzieci kończących edukację przedszkolną oraz zachowania społeczne przejawiane przez uczniów pierwszej klasy szkoły podstawowej, zauważyła, że najczęściej występującym wśród badanych dzieci rodzajem zachowań prospołecznych są zachowania pomocowe, a w drugiej kolejności zachowania kooperacyjne. Powyższa teza została potwierdzona również wynikiu niniejszych badań).

Analiza zachowań przejawianych przez dziewczynki w badaniach początkowych obu grup badawczych pozwala stwierdzić, że największy odsetek uczennic wykazywało zachowania polegające na kierownictwie w grupie jednej dziewczynki. Po interwencji wychowawczej „Kynoterapia – adaptacja z psem” w grupie eksperymentalnej najwięcej dziewczynek prezentowało zachowania związane ze współdziałaniem na zasadzie równości

i kierownictwem cyklicznym, kiedy to każda dziewczynka podejmuje się funkcji sterowania całą grupą (po 31,2%) – charakteryzujących się bardzo wysokim i wysokim poziomem gotowości do zachowań kooperacyjnych. Z kolei w grupie kontrolnej w postteście największa grupa dziewczynek prezentowała zachowania związane z cyklicznym kierownictwem w grupie – prezentując wysoki poziom gotowości do zachowań kooperacyjnych.

W próbie badanych chłopców najczęściej występującym rodzajem zachowań jest kierownictwo.

W odniesieniu do pytania czwartego:

*Jakie jest zaangażowanie uczniów z grup E i K przed i po wprowadzeniu interwencji dydaktyczno-wychowawczej „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa” w grupie E?*

Początkowo obecność psa działa na dzieci rozpraszająco. Z biegiem czasu dzieci przyzwyczyły się do psa, a poziom koncentracji na zadaniach był większy. Liczba aktywności realizowanych podczas zajęć czasami była mniejsza niż podczas zajęć bez udziału psa – wynikało to z faktu, że zaangażowanie w kontakt bezpośredni dziecka z psem wymaga czasu. Podczas zajęć z udziałem psa dzieci mówiły ciszej, spokojniej. Nie wykonywały gwałtownych ruchów, były bardziej uważne. Kontrolowały siebie i innych. Łatwiej im było opanować emocje, gdy towarzyszył im pies. Pozytywne efekty przysły po 3-4 regularnych spotkaniach.

O ile dzieci z grupy kontrolnej na początku spotkań ujawniały istotnie większe zaangażowanie w porównaniu do dzieci z grupy eksperymentalnej (istotność statystyczna  $p < 0,001$  w punkcie czasowym 1), to w miarę kolejnych spotkań tendencja odwróciła się na korzyść grupy eksperymentalnej (tendencja statystyczna  $p = 0,056$  w punkcie czasowym 4).

Zaangażowanie się dzieci we wspólne doświadczenia adaptacyjne związane z obecnością psa w grupie klasowej dostarczyły im motywów do zajmowania określonych pozycji społecznych, dzielenia wspólnych wartości, przekonań i norm związanych z troską o zwierzę, umiejętność odczytywania komunikatów werbalnych i niewerbalnych, przyswajania i interpretowania różnych stanów emocjonalnych. W trakcie realizowanego programu zaobserwowano również większą motywację i pozytywne nastawienie uczniów do zajęć w szkole. Wzrostu ekspresji emocji, empatii w stosunku do zwierząt jako przejaw świadomości humanitarnej i ekologicznej, a także uznanie wartości współpracy opartej na zaufaniu i bezpieczeństwie wszystkich uczestników zajęć.

Badania pozwalają sformułować następujące wnioski dla praktyki edukacyjnej i kynoterapeutycznej:

1. Program adaptacyjny „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa” jest skutecznym narzędziem oddziaływania wychowawczego i edukacyjnego.
2. Pies jest istotnym, *elementem pośredniczącym* w przestrzeni wychowania i procesie budowania przez dzieci kompetencji społeczno-emocjonalnych. Pełni rolę motywatora do podejmowania aktywności społecznych, wyzwała i reguluje klimat emocjonalno-społeczny w grupie, a także wpływa na układ ról społecznych.
3. Problematyka kształtowania kompetencji społecznych z udziałem psów w szkole jest bardzo złożona i stanowi trudne wyzwanie poznawcze.

Doświadczenie zdobyte podczas badań pozwala na sformułowanie również wniosków dla przyszłych badaczy tego problemu:

1. Badania prowadzić po okresie adaptacyjnym, w którym ukształtowane są już relacje grupowe;
2. Dobrze zorganizować przestrzeń dla psa i lepiej zadbać o jego dobrostan;
3. Ważne jest nastawienie osób bezpośrednio zaangażowanych w projekt do psa i działalności – życzliwe.

Prowadzone badania pozwoliły wyjaśnić tylko niektóre, związane z tym zagadnieniem, kwestie. Rozstrzygnięcie kolejnych problemów dotyczących podjętej tematyki wymaga dalszych, pogłębionych eksploracji. Przedstawione wyniki mogą stanowić podstawę podjęcia dalszych prac, zmierzających w realizacji bądź modyfikacji programów kynoterapii, które rozwijają kompetencje społeczne dzieci rozpoczynających naukę szkolną.

Warto również podkreślić, że uzyskane wyniki badań nie posiadają rangi rozstrzygającej, lecz jedynie sygnalizującą, wskazującą na pewne prawidłowości, które w dużej mierze zależą od kontekstu kulturowego, doświadczeń i stosunku do psa osób zaangażowanych.



## BIBLIOGRAFIA

- Adachi, M., Rohde, C.L.E., Kendle, A.D. (2000). Effects of floral and foliage displays on human emotions. *Hort Technology*, 10(1), s. 59-63.
- Allen, K., Blascovich, J., Mendes, W.B. (2002). Cardiovascular reactivity and the presence of pets, friends, and spouses: The truth about cats and dogs. *Psychosomatic Medicine*, 64(5), s. 727-739.
- Appelt, K. (2005). Wiek szkolny. Jak poznać potencjał dziecka?. W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 259-302). Gdańsk: GWP.
- Appelt, K., Wojciechowska, J. (2014). Praca z 6-latkami a zaspokajanie potrzeb edukacyjnych dziecka w pierwszych latach w szkole. W: A.I. Brzezińska i in. (red.), *6-latki w szkole. Edukacja i pomoc* (s. 15-30). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Arends, R.I. (2000). *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP.
- Argyle, M. (1999/2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Tłum. W. Domachowski. Warszawa: PWN.
- Arska – Karyłowska B., (1982). *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź.
- Asher, S.R., Rose, A.J. (1999). Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (przeł. M. Karpiński, s. 333-385). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Aue, W. (2006). *Człowiek w środowisku. Podręcznik. Cz. 1*. Warszawa: WSiP.
- Babbie, E. (2009). *Podstawy badań społecznych*. Tłum. W. Betkiewicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baley S., Rybicka E., Derwiszówna M., Mentlikówna W., (1936). *Badanie nad etyką i estetyką dzieci w wieku przedszkolnym*, „Polskie Archiwum Psychologii” T. VIII, Warszawa.
- Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial behavior. Theory and research*. Washington: Hemisphere Publishing Corp.
- Barker, S.B., Knisely J.S., McCain N., Best, A. (2005). Measuring stress and immune response in healthcare professionals following interaction with a therapy dog: A pilot study. *Psychological Reports*, 96(3), s. 713-729.

- Bartkowicz, Z. (2013). *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych nieletnich a ich przestępczość w okresie dorosłości*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Beck, L., Madresh, E.A. (2008). Romantic Partners and Four-Legged Friends: An Extension of Attachment Theory to Relationships with Pets. *Anthrozoös*, 21(1), s. 43-56.
- Bedyńska, S., Cypriańska, M. (red.). (2013). *Statystyczny drogowskaz*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Beetz, A. Uvnäs-Moberg, K., Julius, H., Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: The possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology*, 3(234), s. 1-15.
- Bekasiewicz, N. (red.). (2008). *Czy zwierzęta potrafią leczyć? Terapie z udziałem zwierząt wspomagające rehabilitację osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym Przyjacieli.
- Belk, R.W. (1996). Metaphoric Relationships with Pets. *Society and Animals*, 4(2), s. 121-145.
- Bergesen, F. J. (1989). *The Effects of Pet Facilitated Therapy on the Self-esteem and Socialisation of Primary School Children*. University of the Witwatersrand.
- Bielecka, E. (2003). Dziecko w grupie rówieśniczej – interakcje między dziećmi. W: J. Izdebska (red.), *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym. Wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej* (s. 248-283). Białystok: Trans Humana.
- Bielecka, E. (2003). Metoda socjometrii i jej zastosowanie w pracy wychowawczej. W: J. Izdebska (red.), *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym. Wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej* (s. 284-307). Białystok: Trans Humana.
- Bilewicz-Kuźnia, B. (2014). *Dar Zabawy. Program wychowania przedszkolnego*. Lublin: Zakład Pomocy Szkole.
- Bilewicz-Kuźnia, B. (2015). Przystosowanie psychospołeczne i współpraca rówieśnicza dzieci działających w małych grupach. W: J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania* (s. 185-204). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych.

- Bilewicz-Kuźnia, B. (2016). Obserwacja rozwoju dziecka zorientowana na zmianę. W: K. Kraszewski, i. Paško(red.), *Aktywność poznawcza i działaniowa dzieci w badaniach pedagogicznych* (s. 66-72). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP and Authors.
- Bilewicz-Kuźnia, B. (2018). *Rozwijanie umiejętności matematycznych dzieci w wieku przedszkolnym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bogucki, J. (2009). Modele statusów socjometrycznych: Socjometryczna skala akceptacji autorstwa M. Pilkiewicza oraz dwuwymiarowy model zespołu J.D. Coie'a, K.A. Dodge'a i H. Copotelli. Analiza porównawcza. W: M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka. Część I. Diagnoza* (s. 91-110). Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Borkowski, J. (2003). *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Braastad, B.O., Berget, B. (2006). *Theoretical frameworks of animal-assisted interventions*: materiał opublikowany, wygłoszony na „Green care in agriculture” 1st workshop, Brussels.
- Braun, C., Stangler, T., Narveson, J., Pettingell, S. (2009). Animal-assisted therapy as a pain relief intervention for children. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 15(2), s. 105-109.
- Brodie, S.J., Biley, F.C. (1999). An exploration of the potential benefits of pet – facilitated therapy. *Journal of Clinical Nursing*, 8(4), s. 329-337.
- Bruner, J.S. (2006). *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Brzezińska, A.I. (2004). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A.I. (2005). Jak przebiega rozwój człowieka? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 21-39). Gdańsk: GWP.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2010). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik* (s. 95-292). T. 2. Gdańsk: GWP.
- Brzezińska, A.I., Matejczuk, J., Nowotnik, A. (2012). Wspomaganie rozwoju dzieci 5-7 letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. *Edukacja*, 1(117), s. 5-22.

- Brzeziński, J. (2000). *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzeziński, J. (2004). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
- Buchnat, M. (2013). *Przystosowanie szkolne dzieci sześcioletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Leszno: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie.
- Buk-Cegiełka, M. (2017). *Szanse integralnego rozwoju i wychowania dziecka w wieku wczesnoszkolnym w świetle nowej podstawy programowej*. *Roczniki Pedagogiczne*, 9(45), 2, s. 79-96.
- Cekiera, Cz. (1979). Pojęcie i formy niedostosowania społecznego. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 5, s. 7-19.
- Chodkowska, M. (2004). *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*. Warszawa: Wydawnictwo WSP.
- Chojnicka-Szawłowska, G. (1996). Relacje interpersonalne w klasach szkolnych dzieci młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym. *Psychologia Wychowawcza*, 1.
- Chrost, M. (2012). *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Clarke, D. (2005). *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*. Tłum. M. Bianga. Gdańsk: GWP.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), s. 557-570.
- Colarelli, S.M., McDonald, A.M., Christensen, M.S., Honts, Ch. (2017). A Companion Dog Increases Prosocial Behavior in Work Groups. *Anthrozoös*, 30(1), s. 77-89.
- Cole, K., Gawlinski, A., Steers, N., Kotlerman, J. (2007). Animal-assisted therapy in patients hospitalized with heart failure. *American Journal of Critical Care*, 16(6), s. 587-588.
- Czapiński, J. (2011). Kapitał społeczny. W: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport* (s. 284-292). Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czapiński, J. (2013). Jakość życia w Polsce – wygrani i przegrani. W: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków. Raport* (s. 376-397). Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czapiński, J. (2015). Jakość życia w Polsce – wygrani i przegrani. W: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport* (s. 433-460). Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.

- Czarnecki, K.M. (2007). *Psychologia rozwojowa, osobowości i zachowania się człowieka*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Czechowski, J. (2015). Problemy emocjonalno-wychowawcze dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Nauczyciel i Szkoła*, 58(2), s. 307-319.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1994). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerwińska-Jasiewicz, M., Wojciechowska, L. (2011). Individual and social determinants of human development. The positive psychology perspective. *Polish Psychological Bulletin*, 42(4), s. 177-180.
- Czownicka, E. (1979). Uwarunkowania izolacji społecznej w klasie szkolnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Czub, M. (2003). Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka. *Forum Oświatowe*, 2(29), s. 31-49.
- Darrah, J.P. (1996). A pilot survey of animals-facilitated therapy in Southern California and South Dakota nursing homes. *Occupational Therapy International*, 3(2), s. 105-121.
- Defalco, K. (1999). Komentarz pedagoga. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (eds.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne* (s. 70-74). Tłum. M. Karpiński. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Deptuła, M. (1996). *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Deptuła, M. (2000). Diagnozowanie i wspomaganie rozwoju kompetencji społecznych dzieci jako działania profilaktyczne. W: A. Margasiński, B. Zajęcka (red.), *Psychopatologia i psychoprofilaktyka. Przejawy narkomanii, alkoholizmu, przemocy, zaburzeń psychicznych w rodzinie i szkole oraz możliwości im przeciwdziałania* (s. 493-503). Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Deptuła, M., Misiuk, A. (2016). *Diagnozowanie kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*. Warszawa: PWN.
- Dimitrijević, I. (2009). Animal-assisted therapy – a new trend in the treatment of children and adults. *Psychiatria Danubina*, 21(2), s. 236-241.
- Doroszewska, J. (1989/1995). *Pedagogika specjalna*. Wrocław: Ossolineum.
- Dudzikowa, M. (2006). O rozwijaniu kompetencji autokreacyjnych wychowanków. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2, s. 46-52.

- Dukaczewski E., Wójcik, D. (1986). Nieprzystosowanie społeczne młodzieży. *Szkoła Specjalna*, 2.
- Dyrda, M. (2014). Rozwój emocjonalny dziecka. W: A. Klim-Klimaszewska, E. Jagiełło (red.), *Edukacja ku przyszłości* (s. 19-33). T. 1. Siedlce: Siedleckie Towarzystwo Naukowe.
- Ekiert-Grabowska, D. (1982). *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Ekiert-Grabowska, D. (1984). *Techniki socjometryczne w pracy wychowawcy klas początkowych*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. VA: Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Endenburg, N., Baarda, B. (1995). The role of pets in enhancing human well-being: Effects on child development. W: I. Robinson (ed.), *The Waltham book of human – animal interactions: Benefits and responsibilities of pet owners*. Oxford: Pergamon.
- Esteves, S.W., Stokes, T. (2008). Social effects of a dog's presence on children with disabilities. *Anthrozoos*, 21(1), s. 5-45.
- Fick, K.M. (1993). The influence of an animal on social interactions of nursing home residents in a group setting. *The American Journal of Occupational Therapy*, 47(6), s. 529-534.
- Fields-Babineau, M. (2012). *Labradoodle*. Irvine: 5i Publishing.
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filipowicz, G. (2004). *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Filozof, J. (2004). *Dogoterapia Co to jest?*. Jarosław: Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Koło w Jarosławiu.
- Firth, U. (2008). *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Tłum. M. Hernik, G. Krajewski. Gdańsk: GWP.
- Flanders, N.A. (1970). *Analyzing teacher behaviour*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub.
- Flynn, C. (2000). Battered Women and Their Animal Companions: Symbolic Interaction Between Human and Nonhuman Animals. *Society and Animals*, 8(2), s. 99-127.

- Formański, J. (2004). *Psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Franczyk, A., Krajewska, K., Skorupa, J. (2012). *Baw się poprzez animaloterapię. Przykłady gotowych sytuacji edukacyjnych z udziałem zwierząt (z doświadczeń zaczerpniętych podczas pracy terapeutycznej prowadzonej we współpracy z Fundacją Ama Canem)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Frydychowicz, A., Koźniewska, E., Matuszewski, A., Zwierzyńska, E. (2006). Skala Gotowości Szkolnej. Podręcznik. W: A. Zawada (red.), *Doradca Nauczyciela Sześcioletków*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Gębska, G., Szymańska, M. (2004). Środowiskowe uwarunkowania gotowości szkolnej dzieci. W: Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym* (s. 58-63). T. 2. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Gilligan, C. (1982). *In A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gindrich, P.A. (2004). *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Glenk, L.M. (2017). Current Perspectives on Therapy Dog Welfare in Animal-Assisted Interventions. *Animals*, 7(2), s. 1-17.
- Głodzik M. (2006). *Funkcjonowanie społeczne uczniów z niepełnosprawnościami kształcących się w systemie integracyjnym*. Lubelski Rocznik Pedagogiczny. T. XXVI
- Gnitecki, J. (2007). *Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencja emocjonalna*. Tłum. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina.
- Gondzik, E. (2011). Uczniowie szkolni i ich kariera edukacyjna. W: K.M. Czarnecki (red.), *Podstawy psychologii edukacyjnej dla studentów wyższych szkół zawodowych* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Góralski, A. (red.) (1994). *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

- Grunebaum, H., Solomon, L. (1982). Toward a theory of peer relationships, II: On the stages of social development and their relationships to group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 32(3), s. 283-307.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2010). Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna. Wprowadzone zmiany oraz ich konsekwencje. Raport eksperta Ministra Edukacji. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka* (s. 33-50). T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grzelak, J. (2008). Motywacja a sytuacja współzależności interesów. W: D. Rutkowska, A. Szuster (red.), *O różnych obliczach altruizmu* (s. 99-109). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Grzeszkiewicz, B. (2009). Adaptacja dziecka do warunków szkolnych. W: K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga (red.), *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym* (s. 372-379). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Guz, S. (1985) *Oddziaływanie środowiska wychowawczego na rozwój osobowości dzieci rozpoczynających naukę szkolną*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Guz, S. (1991). *Edukacja przedszkolna. Efektywność i uwarunkowania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Guz, S. (2010). Wczesna edukacja dzieci – stan, potrzeby, kierunki przemian. W: S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), *O pomyślny start dziecka* (s. 29-40). Warszawa: Wydawnictwo WST TWP, Wydawnictwo Comandor.
- Guziuk-Tkacz, M., Siegień-Matyjewicz, A.J. (2012). *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Haggerty, D.J., Gerace, L., Summers, J. (1989). Pet-care management in childrearing families. *Anthrozoos*, 2(3), s. 189-193.
- Handler, S.M., Fierson, W.M., Ruben, J.B., Granet, D.B., Blocker, R.J., Bradford, G.E., Karr, D.J., Lueder, G.T., Lehman, S.S., Troia, S.J., Murphy, N.A., Adams, R.C., Burke, R.T., Friedman, S.L., Kalichman, M.A., Levy, S.E., Liptak, G.S., McNeal, D., Norwood, K.W., Turchi, R.M., Wiley, S.E. (2011). Joint technical report – Learning disabilities, dyslexia, and vision. *Pediatrics*, 127(3), s. 818-856.
- Handlin, L., Hydbring-Sandberg, E., Nilsson, A., Ejdebäck, M., Jansson, A., Uvnäs-Moberg, K. (2011). Short-term interaction between dogs and their owners: Effects on oxytocin, cortisol, insulin and heart rate – An exploratory study. *Anthrozoos*, 24(3), s. 301-315.



- Herbert, M. (2008). *Rozwój społeczny ucznia. Poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dorastania*. Tłum. E. Jusewicz-Kalter. Gdańsk: GWP.
- Hubbard, J.A., Coie, J.D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationship. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), s. 1-20.
- Hurlock, E.B. (1985). *Rozwój dziecka*. Tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann. Warszawa: PWN.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Tłum. A. Jurgiel i in. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Jach-Salamon, N. (2021). Struktura pojęcia smutek u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. *Logopedia*, 50(1), s. 271-288.
- Jackowska, E. (1980). *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Jakubowska, U. (1996). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 39, s. 29-40.
- Jalongo, M.R. Astorino, T., Bomboy, N. (2004). Canine visitors: The influence of therapy dogs on young children's learning and well-being in classrooms and hospital. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), s. 9-16.
- Janiszewska, B. (2006). *Ocena dojrzałości szkolnej. Arkusz oceny dojrzałości, metody badań dojrzałości, pomoce do badań*. Warszawa: Wydawnictwo Seventh Sea.
- Jarymowicz, M. (1979). *Modyfikowanie wyobrażeń „ja” dla zwiększenia gotowości do zachowań prospołecznych*. Wrocław: Ossolineum.
- Jarosz, E., Wysocka, E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Jaworowska A. (1982). Rodzina a przystosowanie społeczne dziecka. W: L. Wołoszynowa (red.) *Materiały do nauczania psychologii*, S. II. T. 9, Warszawa.
- Jaśko, A. (2020). Znaczenie kształcenia muzycznego w rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym. *Pedagogika Rodziny*, 10(1), s. 17-32.
- Johnson, W.D. (1992). *Podaj dłoń*. Tłum. B. Czarnecka. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości PTP.
- Jung, Ch., Pörtl, D. (2017). *Człowiek i pies. O glaskaniu, stresie i oksycynie*. Tłum. A. Haładyj. Warszawa: PWN.

- Juszczuk, S. (2001). *Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych. Podręcznik dla studentów zarządzania sportem, turystyką, gastronomią i hotelarstwem oraz wychowania fizycznego*. T. 1. Katowice: Wydawnictwo AWF.
- Kaja, B. (1992). *Rozwód w rodzinie a osobowość dziecka*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Kamza, A. (2014). *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny: wiek 5/6-8/9 lat*. Seria I. T. 3. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Karwowska-Struczyk, M. (2009). Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 366-400). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kellert, S.R. (1997). *Kinship to mastery. Biophilia in human evolution and development*. Washington, D.C.: Island Press.
- Kielar-Turska, M. (2004). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s.83-121). T. 2. Warszawa: PWN.
- Kielar-Turska, M., Białecka-Pikul, M. (2005). Wczesne dzieciństwo. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 47-77). T. 2. Warszawa: PWN.
- Kielar-Turska, M. (2008). *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (s. 285-332). T. 1. Gdańsk: GWP.
- Kielar-Turska, M. (2010). Kompetencje ucznia i nauczyciela. *Psychologia w Szkole*, 2, s. 4-14.
- Kienig, A. (2012). Funkcjonowanie emocjonalno-społeczne dzieci 6-letnich. W: J. Uszyńska-Jarmoc, A. Cichocki (red.), *Edukacja elementarna w teorii i praktyce*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Kienig A. (2013). Kompetencje społeczne i obywatelskie. W: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, Białystok: Wydawnictwo Impuls, Wydział Pedagogiki i Psychologii.
- Kirenko, J. (1991). *Psychospołeczne przystosowanie osób z paraplegią*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kirenko, J. (1998). *Psychospołeczne determinanty funkcjonowania seksualnego osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Klus-Stańska, D. (2004). *Adaptacja szkolna siedmiolatków*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Kochanowska, E. (2012). *Wspomaganie procesu adaptacji społeczno-emocjonalnej dzieci sześćo-siedmioletnich do środowiska szkolnego. Program adaptacyjno-socjoterapeutyczny „Moja szkoła – mój drugi dom”*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. The cognitive-development approach. W: T. Lickona (ed.), *Moral development and behavior: Theory and research and social issues* (s. 31-53). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kokocińska, A. M., Kaleta, T., Lewczuk, D. (2021). *Zooterapia z elementami etologii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konecki, K.T. (2005). *Ludzie i ich zwierzęta. Interakcjonistyczno-symboliczna analiza społecznego świata właścicieli zwierząt domowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kopacz, M. (1990). Niedojrzałość emocjonalno-społeczna dzieci a poziom dojrzałości ich rodziców. Białystok: Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku.
- Korczyński, M. (2011). Możliwości terapeutyczne zwierząt. *Zeszyty Naukowe WSSP*, 11, s. 41-55.
- Korczyński, M., Popiołek, J. (2013). Skuteczność kynoterapii w usprawnianiu komunikacyjnym dzieci z Zespołem Downa. *Zeszyty Naukowe WSSP*, 13, s. 139-158.
- Korczyński, M., Popiołek, J. (2016). Kynotherapy as a method of supporting the development of independence of children with Down syndrome. *Archives of Physiotherapy and Global Research*, 20(2), s. 17-26.
- Korczyński, M., Popiołek, J. (2017). Kynoterapia w kształtowaniu relacji społecznych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. W: E. Ogrodzka-Mazur, G. Błahut (red.), *Zwierzęta w kulturze i wychowaniu* (s. 164-198). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Korczyński, M. (2017). Jak kształcić animaloterapeutów? Próba uporządkowania. W: E. Ogrodzka-Mazur, G. Błahut (red.), *Zwierzęta w kulturze i wychowaniu* (s. 153-164). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kosiarska, I. (2007). Zaburzenia emocjonalne u dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J*, 20, s. 57-72.
- Kossowska, M., Sołtysińska, I. (2002). *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.

- Kościelska, M. (1984). *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny. Badania uczniów szkół specjalnych*. Warszawa: PWN.
- Kowalik, S. (2008). Rozwój społeczny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 71-105). T. 3. Warszawa: PWN.
- Kowalski, S., (1977). *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Kozak-Czyżewska, E. (red.). (2009). *Kompetencje kluczowe w edukacji wczesnoszkolnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krejtz K., Krejtz I., (2013). Wieloczynnikowa analiza wariancji w planie międzygrupowym. W. S. Bedyńska, M. Cypriańska (red.), *Statystyczny drogowkaz 2. Praktyczne wprowadzenie do analizy wariancji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Kruger, K.A., Serpell, J.A. (2006). Animal-assisted interventions in mental health: Definitions and theoretical foundations. W: A.H. Fine (ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (s. 21-38). New York: Academic Press.
- Kubielski, W. (2000). *Test dydaktyczny i jego konstruowanie*. Słupsk: Wydawnictwo Uczelniane Pomorskiej Akademii Pedagogicznej.
- Kubinowski, D. (2013). *Idiomatyczność, synergia, emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo Makmed.
- Kulisiewicz, B. (2007). *Witaj, piesku! Dogoterapia we wspomaganiu rozwoju dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kulisiewicz, B. (2009). *Dogoterapia we wspomaganiu nauki i usprawnianiu techniki czytania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Kuszak, K. (2010). Rodzina kontekstem rozwoju kompetencji komunikacyjnej dziecka. W: B. Grzeszkiewicz (red.), *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Kuśpit, M. (2005). Kompetencje społeczne, cz. 2. *Remedium*, 11-12, s. 30-31.
- Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61(4), s. 1081-1100.
- Lai, J. (1998). *Literature review: Pet facilitated therapy in correctional institutions*. Ottawa, Ontario: Correctional Service of Canada.

- Lass-Hennemann, J., Peyk, P., Streb, M., Holz, E., Michael, T. (2014). Presence of a dog reduces subjective but not physiological stress responses to an analog trauma. *Frontiers in Psychology*, 5, s. 1-7.
- Laevers F., Vandenbussche E., Kog M., Depond L. (2006) *A process - orientated child monitoring system for young children*. Leuven: CEGO Publishers Leuven.
- Lerner, J.V. (1983). The role of temperament in psychosocial adaptation in early adolescents: A test of a 'goodness of fit' model. *Journal of Genetic Psychology*, 143(2), s. 149-157.
- Levinson, B.M. (1962). The dog as a 'co-therapist'. *Mental Hygiene*, 46, s. 59-65.
- Lipman, L. (1993). Diagnoza i korekta stosunków społecznych w klasie szkolnej. *Psychologia Wychowawcza*, 3, s. 225-231.
- Lis, S. (1988). Struktura socjometryczna klas zerowych i niektóre jej uwarunkowania, cz 1. *Psychologia Wychowawcza*, 1988, 1.
- Lubowiecka, J. (2011). Kompetencje społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 367-393). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Łaciak, B. (1998). *Świat społeczny dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Łobocki, M. (1984). *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa: PWN.
- Łobocki, M. (1985). *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*. Warszawa: WSiP.
- Łobocki, M. (2001). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki, M. (2010). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łukasik, I.M. (2013). *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Mader, B., Hart, L.A., Bergin, B. (1989). Social acknowledgments for children with disabilities: Effects of service dogs. *Child Development* 60(6), s. 1529-1534.
- Majewicz, P. (2001). Funkcjonowanie młodzieży z dysfunkcjami narządów ruchu. W: B. Kaczmarek, K. Markiewicz, S. Orzechowski (red.), *Nowe wyzwania w rozwoju człowieka* (s. 277-284). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Marchwicki, P. (2006). Teoria przywiązania J. Bowlby'ego. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 23, s. 356-383.

- Martin, F., Farnum, J. (2002). Animal-assisted therapy for children with pervasive developmental disorders. *Western Journal of Nursing Research*, 24(6), s. 657-670.
- Maszke, A.W. (2004). *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Matczak, A. (2001; 2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Matczak, A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Matsumura, L.C., Slater, S.C., Crosson, A. (2008). Classroom climate, rigorous instruction and curriculum, and students' interactions in urban middle school. *Elementary School Journal*, 108(4), s. 293-312.
- McNicholas, J., Collis, G.M. (2000). Dogs as catalysts for social interactions: Robustness of the effects. *British Journal of Psychology*, 91(1), s. 61-70.
- McConnell, A. R., Brown, C.M., Shoda, T. M., Stayton, L. E., Martin C. E. (2004). Friends With Benefits: On the Positive Consequences of Pet Ownership. *Journal of Personality and Social Psychology*. 101(6), s. 1239-1252.
- Melson, G. (1995). Children's attachment to their pets: Links to socio-emotional development. *Children's Environments Quarterly*, 8, s. 55-65.
- Melson, G. (2003). Child development and the human-companion animal bond. *American Behavioral Scientist*, 47(1), s. 31-39.
- Mendel, M. (2001). *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Męczkowska, A. (2003). Kompetencja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 693-696). T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Michalak, R. (2010). Adaptacja przez rozwiązywanie kryzysów rozwojowych. W: R. Michalak (red.), *Adaptacja w przebiegu życia jednostki* Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zawodowej „Kadry dla Europy”.
- Michalak, R. (2013). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Michalak, R. (2018). Rola szkoły w procesie konstruowania przez dziecko roli czwartoklasisty. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 37(1), s. 111-128.
- Mietzel, G. (2003). *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla psychologów i nauczycieli*. Tłum. A. Ubertowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Miho, N., Kikusui, T., Onaka, T. (2009). Dog's gaze at its owner increases owner's urinary oxytocin social interaction. *Hormones and Behavior*, 55, s. 434-444.
- Mika, S. (1972). *Wstęp do psychologii społecznej*. Warszawa: PWN.
- Miller, S.C., Kennedy, C., DeVoe, D., Hickey, M. (2009). An examination of changes in oxytocin levels in men and women before and after interaction with a bonded dog. *Anthrozoos*, 22(1), s. 31-42.
- Morris, P., Fidler, M., Costall, A. (2000). Beyond Anecdotes: An Empirical Study of 'Anthropomorphism'. *Society and Animals*, 8(2), s. 151-165.
- Morszczyńska, U. (2009). *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Muchacka, B. (2007). Etapy edukacyjne jako źródła kryzysu. *Psychologia w Szkole*, 2, s. 109-116.
- Muchacka, B. (2008). Rola rodziny i szkoły w przezwyciężaniu kryzysów rozwojowych przez dzieci. W: B. Muchacka (red.), *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania* (s. 177-186). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Muchacka, B. (2012). Możliwości współczesnej edukacji dziecka w kontekście jego potrzeb. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak (red.), *Edukacja małego dziecka* (s. 13-20). T. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mudrecka, I. (2013). Wykorzystanie koncepcji resilience w profilaktyce niedostosowania społecznego i resocjalizacji. *Resocjalizacja Polska*, 5, s. 49-61.
- Müllersdorf, M., Granström, F., Sahlqvist, L., Tillgren, P. (2010). Aspects of health, physical/leisure activities, work and socio-demographics associated with pet ownership in Sweden. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38(1), s. 53-63.
- Nagasawa, M., Kikusui, T., Onaka, T., Ohta, M. (2009). Dog's gaze at its owner increases owner's urinary oxytocin social interaction. *Hormones and Behavior*, 55, s. 434-444.
- Nawrocka-Rohnka, J. (2010). Dogoterapia jako metoda wspomaganie rehabilitacji dziecka z zaburzeniami rozwoju. *Nowiny Lekarskie*, 79(4), s. 304-310.
- Nawrocka-Rohnka, J. (2011). Wpływ kontaktu z psem na organizm człowieka – przegląd literatury. *Nowiny Lekarskie*, 80(2), s. 147-152.
- Nawrocka-Rohnka, J. (2015). Possibilities of rehabilitation with the dog's assistance in patients with chosen disorders. *Issue of Rehabilitation, Orthopaedics, Neurophysiology and Sport Promotion*, 11, s. 23-35.

- Nimer, J., Lundahl, B. (2007). Animal-assisted therapy: A meta-analysis. *Anthrozoos*, 20(3), s. 225-238.
- Nowak, J. (2012). Edukacja ku kompetencjom – jak wykształcić kreatywnych myślicieli. *Problemy wczesnej edukacji*, 1 (16), s. 30-40.
- Obuchowska, I. (2009). Rodzice i style wychowania, cz. 2. *Remedium*, 9, s. 6-7.
- Odendaal, J. (2000). Animal-assisted therapy – magic or medicine? *Journal of Psychosomatic Research*, 49(4), s. 275-280.
- Oeser, E. (2009). *Człowiek i pies. Historia przyjaźni*. Tłum. K. Żak. Warszawa: Bellona.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2017). Walory wychowawcze i terapeutyczne ekobajki Królestwo Zielonej Polany. W: E. Ogrodzka-Mazur, G. Błahut (red.), *Zwierzęta w kulturze i wychowaniu* (s. 2018-239). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- O’Haire, M. (2010). Companion animals and human health: Benefits, challenges, and the road ahead. *Journal of Veterinary Behaviour*, 5(5), s. 226-234.
- Oleksa, K. (2016). Trudności z adaptacją szkolną uczniów. *Życie Szkoły*, 9.
- Oszwa, U. (2016). Dziecko w wieku wczesnoszkolnym i jego rozwój. W: T. Parczewska (red.), *Efektywność edukacji wczesnoszkolnej. Wybrane aspekty* (s. 23-39). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Otto, J. (2008). Dogoterapia w terapii autyzmu. W: E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem* (s. 181-190). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ownby, D., Johnson, C. (2003). Does exposure to dogs and cats in the first year of life influence the development of allergic sensitization? *Current Opinion in Allergy and Clinical Immunology*, 3(6), s. 517-522.
- Paszenda, I. (2013). Pokonywanie progu szkolnego przez ucznia wyzwaniem dla nauczyciela. W: J. Skibska, E. Kochanowska (red.), *Uczeń w teorii i praktyce pedagogicznej. Dylematy współczesnej edukacji* (s. 153-162). Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej.
- Paszkievicz, M. (2017). *Dogoterapia w pigułce*. Konin: Wydawnictwo Psychoskok.
- Pawlik-Popielarska, B. (2005). *Terapia z udziałem psa*. Gdańsk: Wydawnictwo Medyczne Via Medica.
- Persson, M.E., Roth, L.S.V., Johnsson, M., Wright, D., Jensen, P. (2015). Human-directed social behaviour in dogs shows significant heritability. *Genes, Brain and Behavior*, 14(4), s. 337-344.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Tłum. T. Kołakowska. Warszawa: PWN.



- Piaget, J. (2006). *Studia psychologii dziecka*. Tłum. T. Kołakowska. Warszawa: PWN.
- Pieter, J. (1964). *Ogólna metodologia pracy naukowej*. Wrocław: Ossolineum.
- Pietras, T. (2016). Dogoterapia w leczeniu wybranych zaburzeń somatycznych i neuropsychiatrycznych. W: K. Sipowicz, E. Najbert, T. Pietras, *Dogoterapia. Terapia z udziałem psa. Podstawy kynopedagogiki* (s. 87-129). Warszawa: PWN.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilkiewicz, M. (1973). Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej. Próba klasyfikacji. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii* (s. 185-211). Seria III, T. 2. Warszawa: PWN.
- Piotrowska, A. (1993). Techniki pomiaru inteligencji społecznej. *Psychologia Wychowawcza*, 36, s. 342-350.
- Piotrowska, A. (1997). Z badań nad inteligencją społeczną. *Psychologia Wychowawcza*, 4, s. 289-300.
- Pisula, E. (2010). *Autyzm: przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Pogorzelszyk, M., Gajewska, E. (2014). Terapia dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym z punktu widzenia fizjoterapeuty. *Polski Przegląd Nauk o Zdrowiu*, 1, s. 43-47.
- Pospieszyl, K., Żabczyńska E. (1981). *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*. Warszawa: PWN.
- Pomykało, W. (red.). (1993). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Popielski, K. (1978). Poszukiwanie sensu – poszukiwanie Boga. *Chrześcijanin w Świecie*, 2, s. 80-86.
- Popiołek, J. (2012). Kynoterapia (dogoterapia) jako naturalna forma wspierania rehabilitacji i terapii dzieci z niepełnosprawnością. W: A. Mazur, M. Fatyga (red.), *Sprostac wyzwaniom. Rodzina w obliczu długotrwałej choroby i niepełnosprawności* (s. 148-158). Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie.
- Popiołek, J. (2013). Zrozumieć zwierzęta. Wykorzystanie tajemnic autyzmu do rozszyfrowania zachowań zwierząt. *Zeszyty Naukowe WSSP*, 16, s. 229-236.
- Popławska, A. (2004). *Pies – przyjaciel i terapeuta*. Warszawa: Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym Przyjaciel.

- Potempaska, E., Sobieska-Szostakiewicz, G. (2003). *Rozwój empatii i kompetencji społecznych. Program wychowawczo-terapeutyczny*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Potocka, A., Grzegorzewski, W., Kowalski, I. (2015). Terapia z udziałem zwierząt. Sposoby, kierunki i granice angażowania zwierząt w proces rehabilitacji i leczenia. *Szkice Humanistyczne*, 1-2(37), s. 265-273.
- Potocka, A., (2015). Czy w terapii i edukacji potrzebny jest pies?. W: A. Potocka (red.), *Terapia i Edukacja z Psem* (12-37). Warszawa: PWN.
- Prato-Previde, E., Fallani, G., Valsecchi P. (2006). Gender Differences in Owners Interacting with Pet Dogs: An Observational Study. *Ethology*, 112(1), s. 64-73.
- Przetacznik-Gierowska, M., Makiełło-Jarża, G. (1982). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: WSiP.
- Przybylska, I. (2018). *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Radziewicz, J. (2000). Dwa wymiary progów edukacyjnych. W: J. Radziewicz (red.), *Progi szkolne* (s. 113-130). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Raupp, C. (1999). Treasuring, Trashing or Terrorizing: Adult Outcomes of Childhood Socialization about Companion Animals. *Society and Animals*, 7(2), s. 141-159.
- Reber A. S., Reber E. S. (2008). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Redefer, L.A., Goodman, J. F. (1989). Brief Report: Pet-facilitated therapy with autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, s. 461-467.
- Rembowski, J. (1986). *Rodzina w świetle psychologii*. Warszawa: WSiP.
- Rembowski, J. (1972). Badania nad przystosowaniem dzieci do szkoły za pomocą kwestionariusza CBI. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- Reykowski, J. (1979). Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 762-825). Warszawa: WSiP.
- Reykowski, J. (1986). *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: PWN.
- Rogaska, A. (2009). *Zdolności emocjonalne, kompetencje społeczne a postawa „mieć”, „być” u młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Promotor.
- Rogiewicz, A. (1988). Funkcjonowanie w rolach społecznych jako podstawa leczenia efektów leczenia nerwic. *Psychiatria Polska*, 2, s. 145-152.
- Rose-Krasnor, L. (2006). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, s. 111-135.

- Rozetti-Szymańska, A., Wójcik, J., Pietras, T. (2010). Zarys terapii pedagogicznej dzieci z autyzmem. W: T. Pietras, A. Witusik, P. Gałęcki (red.), *Autyzm. Epidemiologia, diagnoza i terapia* (s. 195-217). Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Różańska-Kowal, J. (2010). *Motywacja zachowań prospołecznych i antyspołecznych nieletnich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ŁÓŚGRAF.
- Rudkowska, G. (1988). Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci w wieku przedszkolnym. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Psychologiczne*, 120(2), s. 197-217.
- Sable, P. (1995). Pets, Attachment, and Well-Being across the Life Cycle. *Social Work*, 40(3), s. 334-341.
- Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Schaffer, H.R. (2010). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Tłum. R. Andruszko. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Sendyk, M. (2001). *Społeczne przystosowanie dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Serpell, J. (2000). Animal companions and human well-being: An historical exploration of the value of human–animal relationships. W: A.H. Fine (ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (s. 3-19). New York: Academic Press.
- Sęk, H. (1985). Podstawy psychoprofilaktyki. Wybrane zagadnienia teoretyczne. *Przegląd Psychologiczny*, 28(1), s. 83-99.
- Sęk, H. (2000). Wybrane zagadnienia psychoprofilaktyki. W: H. Sęk (red.), *Społeczna psychologia kliniczna* (s. 472-503). Warszawa: PWN.
- Sękowska, Z. (1991). *Przystosowanie społeczne młodzieży niewidomej*. Warszawa: WSiP.
- Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Sipowicz, K., Najbert, E., Pietras, T. (2016). *Dogoterapia. Terapia z udziałem psa. Podstawy kynopedagogiki*. Warszawa: PWN.
- Siudem A. (2005). Style interakcyjne w rodzinie a przystosowania społeczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. W: S. Guz (red.) *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Skibska, J. (2014). Postawy rodzicielskie jako determinant prawidłowego rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka w młodszym wieku szkolnym – komunikat z badań. W: K. Szczepańska-Woszczyzna, M. Hronec (red.), *Spoleczno-ekonomiczne uwarunkowania rozwoju rodziny* (s. 355-364). Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe WSB.
- Skipor-Rybacka, I. (1991). *Czy przedszkole przygotowuje dzieci do życia szkolnego?* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Skrzetuska, E. (2011). Poziomy i wymiary indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej. W: E. Skrzetuska (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja, uzdolnienia, refleksja nauczyciela* (s. 37-60). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Smogorzewska, J., Szumski, G. (2015). *Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych. Teoria, metodyka, efekty*. Warszawa: PWN.
- Smółka, P. (2008). *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Kraków: Wolters Kluwer Polska.
- Sochaczewska, G. (1985). Czynniki warunkujące przystosowanie dziecka do przedszkola. *Studia Pedagogiczne*, 48, s. 113-127.
- Solomon, O. (2010). What a dog can do: Children with autism and therapy dogs in social interactions. *Ethos: Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 38(1), s. 143-166.
- Solomon, E.P., Berg, L.R., Martin, D.W. (2016). *Biologia*. Tłum. B. Bilińska i in. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Multico.
- Sowa, K. (2009). Dogoterapia w nauczaniu zintegrowanym i logopedii. *Dysleksja*, 1, s. 25-28.
- Sowińska, H. (2011). Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 271-301). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Spitzberg, B.H., Cupach, W.R. (2002). *Interpersonal skills*. W: H.L. Knapp, J.A. Daly (eds.). *Handbook of interpersonal communication* (s. 564-611). Thousand Oaks: Sage.
- Stanley-Hermanns, M., Miller, J. (2002). *Animal-assisted therapy. The American Journal of Nursing*, 102(10), s. 69-76.
- Stefańska-Klar, R. (2007). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 130-162). T. 2. Warszawa: PWN.

- Stępień, B. (2016). *Zasady pisania tekstów naukowych. Prace doktorskie i artykuły*. Warszawa: PWN.
- Stawarz-Popek, K. (2011). Rodzina z czworonogiem. Wybrane przejawy relacji człowiek – pies. *Państwo i Społeczeństwo*, 3, s. 125-140.
- Szczepański, J. (1984). *Sprawy ludzkie*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik.
- Suchodolski, B. (red.). (1970). *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*. Warszawa: PWN.
- Szewczuk, K. (2016). Przyjaźń w ocenie dzieci w wieku wczesnoszkolnym – raport z badań. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11, 4(42), s. 99-114.
- Sztumski, J. (1995). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Szuman, S. (1962). O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich. *Nowa Szkoła*, 10, s. 16-24.
- Szuman, S. (1970). O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii* (s. 153-189). Seria II. Warszawa: PWN.
- Szwaj, R. (2009). Obraz (impressing) środkiem rozwoju zdolności twórczych. W: S. Popek, A. Winiarz (red.), *Nauczyciel: zawód, powołanie, pasja* (s. ...). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Śliwerski, B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tomaszewski, T. (1967). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Trammell, J.P. (2017). The effect of therapy dogs on exam stress and memory. *Anthrozoös*, 30(4), s. 607-621.
- Triebenbacher, S.L. (2000). The companion animal within the family system: The manner in which animals enhance life within the home. W: A.H. Fine (ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundation and guidelines for practice* (s. 357-374). San Diego: Academic Press.
- Turner, J.S., Helms, D.B. (1999). *Rozwój człowieka*. Tłum. S. Lis i in. Warszawa: WSiP.
- Ulrich, R.S. (1993). Biophilia, biophobia and natural landscapes. W: S.R. Kellert, E.O. Wilson (eds.). *The biophilia hypothesis* (s. 73-137). Washington, D.C.: Island Press.
- Waliczek, T.M., Bradley, J.C., Zajicek, J.M. (2001). The effect of school gardens on children's interpersonal relationships and attitudes toward school. *HortTechnology*, 11(3), s. 466-468.
- Watoła, A. (2006). *Komputerowe wspomaganie procesu kształtowania gotowości szkolnej dzieci sześciolletnich*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Więckowski, R. (1995). *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP.
- Wiggett, C. (2003). *Animal-assisted visitations, loneliness and depression among residents in old age homes*. Doctoral Thesis. Department of Psychology, Stellenbosch University.
- Wilgocka-Okoń, B., Wolny, I. (1990). *Stymulacja aktywności dziecka w okresie wczesnoszkolnym*. Olsztyn: Wydawnictwa WSP.
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wilson, E.O. (1993). Biophilia and the conservative ethic. W: S.R. Keller, E.O. Wilson (eds.). *The biophilia hypothesis* (s. 31-40). Washington, D.C.: Island Press.
- Winkle, M., Zimmerman, B. (2009). Assistance dogs. *OT Practice*, 14(5), s. 14-16.
- Withall, J., Lewis, W.W. (2002). Leadership and socio-emotional climate in classroom. W: A. Pollard (ed.), *Reading for reflective teaching*. London – New York: Continuum, s. 89.
- Witkowski L., (2004). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Kraków: Wydawnictwo Warex.
- Witkowski, T. (1985). *Poziom rozwoju społecznego upośledzonych umysłowo. Uwarunkowania umiejętności PAC*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Witkowski, T. (2009). *Zakazana psychologia*. T. 1. Taszów: Moderator.
- Witkowski, T. (2013). *Zakazana psychologia*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo CiS.
- Włodarczyk-Dudka, M. (2006). *Terapia psychopedagogiczna z udziałem psa. Wybrane zagadnienia*. Ostróda: Wydawnictwo Drwęca.
- Włodarczyk-Dudka, M. (2012). Rehabilitacja osób z niepełnosprawnością wielozakresową z udziałem zwierząt. W: K. Ćwirynkało, Cz. Kosakowski (red.), *Rehabilitacja i edukacja osób z niepełnosprawnością wielozakresową*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wojciechowska, H. (2010). *Kynoterapeuta zawód przyszłości*. Niepublikowane materiały z konferencji nt. „Kynoterapia jako innowacyjna metoda polisensorycznego wspomaganie rozwoju dziecka w świetle kwalifikacji zawodowych i prawnych”, Gdynia, 1 października 2010 r.
- Wojciechowska, L. (1984). Oddziaływanie wychowawcze rozwiedzionych matek a przystosowanie społeczne ich dzieci. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii* (s. 268-362). Seria II. T. 11. Warszawa: PWN.

- Wojnarska, A. (1999). *Przystosowanie emocjonalno-społeczne dzieci z zezem*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wojnarska, A. (2011). Pomiar kompetencji społecznych – przegląd zagadnień. W: A. Wojnarska (red.), *Diagnostyka resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia* (s. 39-53). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wolff, A., Frishman, W. (2004). Animal-assisted therapy in Cardiovascular Disease. *Seminars in Integrative Medicine*, 2(4), s. 131-134.
- Wołoszyn, S. (1994). Jak rozumieć tożsamość pedagogiki. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: Instytut Historii, Nauki, Oświaty i Techniki.
- Wygotski, L.S. (1971). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym. W: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 517-530). Warszawa: PWN.
- Zabłocki, J.K., Brejnak, W. (red.). (2008). *Emocjonalno-społeczne uwarunkowania dojrzałości szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Zaborowski, Z. (1962). Psychologia dostosowania. *Ruch Pedagogiczny*, 1, s. 118-123.
- Zaczyński, W. (1997). *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: WSiP.
- Zakrzewska, B. (2003). *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*. Warszawa: WSiP.  
*Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe.*
- Zilcha-Mano, S., Mikulincer, M., Shaver, P. (2011). Pet in the therapy room: An attachment perspective on Animal-Assisted Therapy. *Attachment and Human Development*, 13(6), s. 541-561.
- Zwierzchowska, I. (2009). Poziom przygotowania dzieci kończących edukację przedszkolną do funkcjonowania społecznego w szkole. W: K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga (red.), *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym* (s. 380-389). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Żuchowska-Czwartosz, E., Czwartosz, Z. (1980). Zaburzenia rozwoju emocjonalno-społecznego dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. W: A. Gurycka (red.), *Stosowana psychologia wychowawcza. Wybrane zagadnienia* (s. 162-173). Warszawa: PWN.

## **Dokumenty**

- IAHAIO White Paper (2014). Polska wersja językowa. Definicja i terminy z zakresu *Animal Assisted Interventions* (AAI) – interwencji z udziałem zwierząt – oraz wytyczne

dotyczące dobrostanu zaangażowanych w te działania zwierząt. Dokument wewnętrzny podpisany przez organizacje współpracujące.

Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego (2002). Bruksela: Europejskie Biuro Eurydice (opracowanie redakcyjne wersji polskiej A. Smoczyńska, Warszawa 2005: Fundacja Rozwoju Edukacji).

Podstawa programowa dla szkół podstawowych i gimnazjów (2007). Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2007 r. Nr 157, poz. 1100.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów (1999). Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz. U. z 1999 r. Nr 14, poz. 129.

### **Źródła internetowe**

*Assistance Dogs International, Inc. (2013). About assistance dogs.*  
<<http://www.assistancedogsinternational.org/aboutAssistanceDogs.php>>,  
(dostęp: 05.05.2013).

[www.zooterapia.org.pl](http://www.zooterapia.org.pl), (dostęp: 01.04.2021).

[www.isaz.net](http://www.isaz.net), (dostęp: 18.05.2021).

[www.aai-int.org](http://www.aai-int.org), (dostęp: 12.04.2022).

[www.zooterapia.org.pl](http://www.zooterapia.org.pl), (dostęp: 12.04.2022).

[www.iahao.org](http://www.iahao.org), (dostęp: 13.04.2022).

[www.petpartners.org](http://www.petpartners.org), (dostęp: 13.04.2022).

[www.kynoterapia.eu](http://www.kynoterapia.eu), (dostęp: 13.04.2022).

[www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl), (dostęp: 16.04.2022).

[www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl), (dostęp: 17.04.2022).



## SPIS TABEL

Tabela 1. Charakterystyka rozwojowa dziecka w wieku wczesnoszkolnym.....	17
Tabela 2. Formy kontaktu z udziałem zwierząt.....	55
Tabela 3. Operacjonalizacja zmiennych zależnych.....	80
Tabela 4. Schemat techniki grup równoległych w eksperymencie.....	86
Tabela 5. Krytyczne wartości statusów socjometrycznych.....	91
Tabela 6. Liczba dzieci z poszczególnych placówek w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.....	99
Tabela 7. Płeć badanych dzieci.....	100
Tabela 8. Wiek badanych dzieci.....	100
Tabela 9. Miejsce zamieszkania badanych dzieci.....	101
Tabela 10. Informacje dotyczące stosunku dziecka do psa w opinii rodziców.....	101
Tabela 11. Struktura rodziny.....	103
Tabela 12. Rodzeństwo badanych.....	103
Tabela 13. Cele programu adaptacyjnego „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa”.....	111
Tabela 14. Cechy programu adaptacyjnego „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa”.....	114
Tabela 15. Samopoczucie uczniów z grupy E i K w trakcie realizacji eksperymentu.....	118
Tabela 16. Przystosowanie psychospołeczne uczniów do szkoły – kryteria oceny.....	123
Tabela 17. Średnie wyniki uzyskane przez dzieci z grup E i K w preteście i postteście w zakresie poszczególnych wymiarów kwestionariusza CBI.....	123
Tabela 18. Czynniki I: ekstrawersja – introwersja uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych.....	125
Tabela 19. Czynniki II: miłość – nienawiść uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych.....	127
Tabela 20. Czynniki III: pozytywne nastawienie – negatywne nastawienie uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych.....	128
Tabela 21. Poziom przystosowania psychospołeczne uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych. Suma czynników I, II, III.....	130
Tabela 22. Średnie w zakresie pozytywnych przejawów przystosowania psychospołeczne uczniów z grup E i K w badaniach początkowych i końcowych.....	131
Tabela 23. Pozytywne przejawy przystosowania psychospołeczne uczniów z grupy E i K.....	132

Tabela 24. Ekspresja słowna uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych.....	134
Tabela 25. Życzliwość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych	135
Tabela 26. Wytrwałość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych .....	136
Tabela 27. Towarzyskość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych .....	138
Tabela 28. Taktowne postępowanie uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych.....	139
Tabela 29. Koncentracja uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych .....	140
Tabela 30. Średnie w zakresie negatywnych przejawów przystosowania psychospołecznego uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych.....	142
Tabela 31. Nadrucliwość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych .....	143
Tabela 32. Odsuwanie się uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych .....	144
Tabela 33. Nerwowość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych .....	145
Tabela 34. Roztargnienie uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych .....	147
Tabela 35. Zażenowanie – nieśmiałość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych.....	148
Tabela 36. Zawziętość uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych	150
Tabela 37. Ogółem negatywne .....	151
Tabela 38. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy E i K w zakresie Akceptacja w badaniach początkowych i końcowych .....	156
Tabela 39. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy E i K w zakresie Przeciętność w badaniach początkowych i końcowych .....	157
Tabela 40. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy E i K w zakresie Polaryzacja w badaniach początkowych i końcowych .....	159
Tabela 41. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy E i K w zakresie Izolacja w badaniach początkowych i końcowych .....	161

Tabela 42. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy E i K w zakresie Odrzucenie w badaniach początkowych i końcowych.....	163
Tabela 43. Sympatia w grupie E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego .....	165
Tabela 44. Antypatia w grupie E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego .....	167
Tabela 45. Pozytywne przejawy uspołecznienia uczniów z grupy E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego .....	168
Tabela 46. Negatywne przejawy uspołecznienia uczniów z grupy E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego .....	170
Tabela 47. Gotowość dziewczynek i chłopców do zachowań kooperacyjnych z grupy E i K .....	174
Tabela 48. Gotowość do zachowań kooperacyjnych – rozkład wyników uzyskanych przez uczniów z grupy eksperymentalnej (E) – pretest i posttest.....	176
Tabela 49. Kategorie zachowań w zakresie gotowości do zachowań kooperacyjnych uczniów z grupy K w badaniach początkowych i końcowych.....	178
Tabela 50. Gotowość do zachowań kooperacyjnych – rozkład wyników uzyskanych przez dziewczynki i chłopców z grupy eksperymentalnej (E) – pretest i posttest.....	179
Tabela 51. Gotowość do zachowań kooperacyjnych – rozkład wyników uzyskanych przez dziewczynki i chłopców z grupy kontrolnej (K) – pretest i posttest .....	181
Tabela 52. Gotowość badanych uczniów do zachowań pomocowych w grupach E i K (średnia arytmetyczna – $\bar{x}$ ) .....	182
Tabela 53. Gotowość badanych do zachowań pomocowych w grupach E i K (średnia arytmetyczna – $\bar{x}$ ) dziewczynek i chłopców.....	184
Tabela 54. Gotowość do zachowań pomocowych – rozkład wyników uzyskanych przez uczniów z grupy eksperymentalnej (E) – pretest i posttest.....	186
Tabela 55. Gotowość do zachowań pomocowych – rozkład wyników uzyskanych przez dzieci z grupy eksperymentalnej (K) – pretest i posttest .....	187
Tabela 56. Gotowość do zachowań pomocowych – rozkład wyników uzyskanych przez dziewczynki i chłopców z grupy eksperymentalnej (E) – pretest i posttest.....	189
Tabela 57. Gotowość do zachowań pomocowych – rozkład wyników uzyskanych przez dziewczynki i chłopców z grupy kontrolnej (K) – pretest i posttest .....	190
Tabela 58. Zaangażowanie uczniów z grupy E i K w trakcie realizacji eksperymentu.....	192

Tabela 59. Matryca postrzeżeniowa zwierząt .....195

## SPIS WYKRESÓW

Wykres 1. Zmiana poziomu samopoczucia uczniów podczas zajęć w grupach eksperymentalnej i kontrolnej .....	119
Wykres 2. Zmiana dla czynnika I: ekstrawersja – introwersja w grupach eksperymentalnej i kontrolnej .....	126
Wykres 3. Zmiana dla czynnika II: miłość – nienawiść (zachowanie pozytywne – negatywne) w grupach eksperymentalnej i kontrolnej .....	127
Wykres 4. Zmiana dla czynnika III: pozytywne nastawienie – negatywne nastawienie w grupach eksperymentalnej i kontrolnej .....	129
Wykres 5. Zmiana dla zsumowanych czynników I, II i III w grupach eksperymentalnej i kontrolnej.....	130
Wykres 6. Zmiana dla wszystkich cech pozytywnych wymiarów przystosowania psychospołecznego w grupie eksperymentalnej i kontrolnej .....	133
Wykres 7. Zmiana poziomu cechy Ekspresja słowna w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.....	134
Wykres 8. Zmiana poziomu cechy Życzliwość w grupie eksperymentalnej i kontrolnej .	136
Wykres 9. Zmiana poziomu cechy Wytrwałość w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.	137
Wykres 10. Zmiana poziomu cechy Towarzyskość w grupie eksperymentalnej i kontrolnej .....	138
Wykres 11. Zmiana poziomu cechy Taktowne postępowanie w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.....	139
Wykres 12. Zmiana poziomu cechy Koncentracja w grupach eksperymentalnej i kontrolnej .....	141
Wykres 13. Zmiana poziomu cechy Nadruchliwość w grupie eksperymentalnej i kontrolnej .....	143
Wykres 14. Zmiana poziomu cechy Odsuwanie się w grupie eksperymentalnej i kontrolnej .....	145
Wykres 15. Zmiana poziomu cechy Nerwowość w grupie eksperymentalnej i kontrolnej .....	146
Wykres 16. Zmiana poziomu cechy Roztargnienie w grupie eksperymentalnej i kontrolnej .....	147

Wykres 17. Zmiana poziomu cechy Zażenowanie – nieśmiałość w grupie eksperymentalnej i kontrolnej .....	149
Wykres 18. Zmiana poziomu cechy Zawziętość w grupie eksperymentalnej i kontrolnej	150
Wykres 19. Zmiana dla wszystkich skal negatywnych w grupach eksperymentalnej i kontrolnej.....	152
Wykres 20. Zmiana częstości występowania pozycji społecznej Akceptacja (test Moreno) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.....	156
Wykres 21. Zmiana częstości występowania pozycji społecznej Przeciętność (test Moreno) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.....	158
Wykres 22. Zmiana częstości występowania kategorii Polaryzacja (test Moreno) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej .....	160
Wykres 23. Zmiana częstości występowania kategorii Izolacja (test Moreno) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej .....	162
Wykres 24. Zmiana częstości występowania kategorii Odrzucenie (test Moreno) w grupach eksperymentalnej i kontrolnej .....	164
Wykres 25. Zmiana w zakresie klimatu wzajemnej Sympatii uczniów w grupie E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego .....	166
Wykres 26. Zmiana w zakresie klimatu wzajemnej Antypatii uczniów w grupie E i K przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego .....	167
Wykres 27. Zmiana w zakresie pozytywnych wskaźników uspołecznienia w grupie eksperymentalnej i kontrolnej przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego .....	169
Wykres 28. Zmiana w zakresie negatywnych wskaźników uspołecznienia w grupie eksperymentalnej i kontrolnej przed i po zakończeniu oddziaływania eksperymentalnego .....	170
Wykres 29. Gotowość dziewczynek i chłopców do zachowań kooperacyjnych w grupach E i K.....	175
Wykres 30. Kategorie zachowań w zakresie gotowości do zachowań kooperacyjnych uczniów z grupy E i K w badaniach początkowych i końcowych .....	177
Wykres 31. Gotowość do zachowań kooperacyjnych – rozkład wyników uzyskanych przez dziewczynki i chłopców z grupy eksperymentalnej (E) – pretest i posttest.....	180
Wykres 32. Gotowość do zachowań kooperacyjnych – rozkład wyników uzyskanych przez dziewczynki i chłopców z grupy kontrolnej (K) – pretest i posttest .....	181

Wykres 33. Gotowość badanych do zachowań pomocowych w grupach E i K (średnia arytmetyczna – $\bar{x}$ ) dziewczynek i chłopców.....	183
Wykres 34. Gotowość do zachowań pomocowych – rozkład wyników uzyskanych przez uczniów z grup eksperymentalnej (E) i kontrolnej (K) – pretest i posttest.....	185
Wykres 35. Gotowość do zachowań pomocowych – rozkład wyników uzyskanych przez dziewczynki i chłopców z grupy eksperymentalnej (E) – pretest i posttest.....	188
Wykres 36. Zmiana poziomu zaangażowania uczniów podczas zajęć w grupach eksperymentalnej i kontrolnej .....	193

## **SPIS SCHEMATÓW**

Schemat 1. Czynniki kształtujące rozwój dziecka wraz z prawdopodobnym wpływem zwierząt towarzyszących.....	69
Schemat 2. Plan dwugrupowy z grupami eksperymentalną (E) i grupą kontrolną (K) – pretest i posttest w obu grupach.....	98
Schemat 3. Model kierunków pomiaru i analiz wyników eksperymentu techniką dwu grup .....	105
Schemat 4. Rozwijanie kompetencji dziecka przez zapewnienie mu właściwych warunków rozwoju.....	117



## **SPIS FOTOGRAFII**

Fot. 1. Szkoła Podstawowa nr 30 im. Króla Kazimierza Wielkiego w Lublinie.....	105
Fot. 2. Szkoła Podstawowa nr 22 im. Bolesława Prusa w Lublinie .....	105
Fot. 3. Praca Krzysia przekazana w formie laurki kynoterapeucie .....	196
Fot. 4. Laurka w wykonaniu Zuzi przedstawiająca kynoterapeutę .....	197
Fot. 5. Przykład dostrajania się dzieci do oczekiwań psa – część 1. ....	199
Fot. 6. Przykład dostrajania się dzieci do oczekiwań psa - część 2.....	199
Fot. 7. Przykład zabawy z udziałem psa .....	202
Fot. 8. Wspólne pozowanie do zdjęcia – eksponowanie psa.....	203
Fot. 9. Wspólne pozowanie do zdjęcia – eksponowanie psa.....	204
Fot. 10. Uwspólnianie uwagi - towarzystwo psa.....	205

## WYKAZ SKRÓTÓW

- AAA – Aktywności z udziałem zwierząt (ang. Animal Assisted Activity)
- AAE – Edukacja z udziałem zwierząt (ang. Animal Assisted Education)
- AAI – Interwencja z udziałem zwierząt (ang. Animal Assisted Intervention)
- AAT – Terapia z udziałem zwierząt (ang. Animal Assisted Therapy)
- AAII – Międzynarodowa organizacja zajmująca się interwencją z udziałem zwierząt (ang. Animal Assisted Intervention International)
- ADHD – Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ang. Attention Deficit Hyperactivity Disorder)
- CS – Sygnały Uspokajające (ang. Calming Signals)
- IAHAIO – Międzynarodowe Stowarzyszenie Organizacji zajmujących się interakcją człowiek-zwierzę (ang. International Association of Human-Animal Interaction Organizations)
- ISA-AT – Międzynarodowe Towarzystwo Terapii z udziałem zwierząt (International Society of Animal-Assisted Therapy)
- MPD – mózgowo porażenie dziecięce
- NNW – następstwa nieszczęśliwych wypadków
- NS – nieistotne statystycznie (łac. non significant)
- OC – odpowiedzialność cywilna
- PTK – Polskie Towarzystwo Kynoterapii
- PZD – Polski Związek Dogoterapii
- SSA – Socjometryczna Skala Akceptacji
- WS – Wskaźnik sympatii
- WA – Wskaźnik antypatii

## ANEKS

Załącznik nr 1. Kwestionariusz Statusu Społeczno – Ekonomicznego Rodziny .....	259
Załącznik nr 2. Kwestionariusz CBI (Classroom Behavior Inventory) E. Schaefera i M. Aronsona w polskiej adaptacji J. Rembowskiego. ....	260
Załącznik nr 3. Test socjometryczny J. Moreno.....	263
Załącznik nr 4. Socjometryczna Skala Akceptacji .....	264
Załącznik nr 5. Plebiscyt życzliwości niechęci J. Korczaka .....	265
Załącznik nr 6. Próba eksperymentalna pomysłu B. Arskiej-Karyłowskiej .....	266
Załącznik nr 7. Próba współpracy pomysłu S. Baleya.....	267
Załącznik nr 8. Skala Komfortu Psychicznego i Zaangażowania F. Laevers .....	268
Załącznik nr 9. Formularz zgód skierowany do rodziców i opiekunów .....	271
Załącznik nr 10. Scenariusze zajęć do programu adaptacyjnego „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa” .....	272

## Załącznik nr 1. Kwestionariusz Statusu Społeczno – Ekonomicznego Rodziny

### Część A

1. Płeć dziecka
  - a) Kobieta
  - b) Mężczyzna
2. Wiek dziecka .....
3. Miejsce zamieszkania
  - a) Miasto
  - b) Wieś
4. Wykształcenie matki
  - a) Podstawowe
  - b) Zawodowe
  - c) Średnie
  - d) Wyższe
5. Wykształcenie ojca
  - a) Podstawowe
  - b) Zawodowe
  - c) Średnie
  - d) Wyższe
6. Warunki materialne rodziny
  - a) Złe
  - b) Dobre
  - c) Bardzo dobre
7. Liczba dzieci w rodzinie
  - a) Brak rodzeństwa
  - b) Jedna siostra lub brat
  - c) Dwoje rodzeństwa
  - d) Troje rodzeństwa
8. Struktura środowiska rodzinnego
  - a) Rodzina pełna
  - b) Rodzina niepełna
  - c) Rodzina zrekonstruowana

### Część B

1. Czy w Państwa domu jest pies?

TAK	NIE
-----	-----

2. Czy dziecko doświadczyło nieprzyjemnego kontaktu z psem?

Nie

Tak (jaki?).....

3. Czy dziecko boi się psa?

TAK	NIE
-----	-----

**Załącznik nr 2. Kwestionariusz CBI (Classroom Behavior Inventory) E. Schaefera i M. Aronsona w polskiej adaptacji J. Rembowskiego.**

Proszę o możliwe jak najdokładniejsze opisanie zachowania dziecka poprzez zakreślenie jednej z czterech cyfr, według instrukcji:

Jeżeli dane twierdzenie jest **całkowicie zgodne** z zachowaniem dziecka – proszę zakreślić cyfrę 4.

Jeżeli dane twierdzenie jest tylko **w niektórych przypadkach zgodne** z zachowaniem dziecka – proszę zakreślić cyfrę 3.

Jeżeli dane twierdzenie **jest bardzo mało zgodne** z zachowaniem dziecka – proszę zakreślić cyfrę 2.

Jeżeli dane twierdzenie jest **całkowicie niezgodne** z zachowaniem dziecka – proszę zakreślić cyfrę 1.

E.S Schaefer, M Aaronson					
Kwestionariusz zachowania się dziecka w przedszkolu i w szkole					
(Classroom behavior Inventory Preschool to Primary)					
Za zgodą E. S. Schaefera opracowanie polskie J. Rembowski					
1	Chętnie wypowiada się na temat swych zabawek, ubioru i tego, co robi	4	3	2	1
2	Często zmienia miejsce w sali (klasie), pokoju itp. bez specjalnej potrzeby	4	3	2	1
3	Ujmuje się za każdym i ochrania każdego, komu inni dokuczają	4	3	2	1
4	O ile nie musi bawić się z innymi, bawi się najchętniej	4	3	2	1
5	Pracuje tak długo, by całkowicie osiągnąć cel	4	3	2	1
6	Rozczarowuje się z powodu drobnych (błahych) spraw	4	3	2	1
7	Nie czeka, aż inni zbliżą się do niego, lecz pierwszy czyni przyjacielski gest	4	3	2	1
8	Często nie kończy rozpoczętej pracy, gry itp., bo traci dla niej zainteresowanie	4	3	2	1
9	Nie zabiera dzieciom zabawek czy przedmiotów, gdy te się nimi bawią	4	3	2	1
10	Kiedy występuje przed grupą ma cichy i niepewny głos	4	3	2	1
11	Skupia swoją uwagę na tym, co robi i nic nie jest w stanie jej oderwać	4	3	2	1
12	Jeżeli zostanie za coś zganiony – siada i zaczyna się dąsać	4	3	2	1
13	Gdy tylko w pobliżu znajdują się jakieś dzieci – chętnie rozpoczyna z nimi rozmowę	4	3	2	1

14	Często wierci się, siada, wstaje, kręci się, porusza itp.	4	3	2	1
15	Chętnie używa innym materiału, oddaje kubek z wodą i inne swoje rzeczy	4	3	2	1
16	Rzadko z własnej inicjatywy dołącza się do innych, gdy ci pracują	4	3	2	1
17	Nie zraża się (nie rezygnuje), gdy podjęta przez niego praca nie przynosi efektów i kontynuuje ją nadal	4	3	2	1
18	Jeżeli nie pozwala mu się robić tego, na co ma ochotę – zaczyna narzekać i jęczeć	4	3	2	1
19	Dobiera kolegów i organizuje z nimi wspólne zabawy	4	3	2	1
20	Często nie kończy rozpoczętego zadania, bo inne rzeczy odciągają jego uwagę	4	3	2	1
21	Stara się nie zakłócać spokoju innym	4	3	2	1
22	Nie potrafi wprost patrzeć w twarz osobom starszym, odwraca od nich głowę, lub opuszcza ją w dół	4	3	2	1
23	Mimo hałasu i ruchu panującego wokół niego – zachowuje spokój i nie przerywa zajęcia	4	3	2	1
24	Po kłótni, sprzeczce (sporze) złości się i gniewa przez dłuższy czas	4	3	2	1
25	Gdy jest w grupie (gromadzie) zawsze ma coś do powiedzenia	4	3	2	1
26	Nie usiedzi spokojnie, by wysłuchać dłuższego opowiadania	4	3	2	1
27	Szybko przebacza tym, którzy mu dokuczają	4	3	2	1
28	Jeśli inne dzieci przyłączają się do niego – przerywa zabawę	4	3	2	1
29	Niechętnie odchodzi od rozpoczętej pracy	4	3	2	1
30	Gdy mu ktoś dokuczy, lub się z kimś posprzecza – ma ochotę bić i kopać	4	3	2	1
31	Podczas gier, zajęć, lub zabaw itp. stara się połączyć dzieci w grupę według własnego upodobania	4	3	2	1
32	Każde najdrobniejsze zakłócenie z zewnątrz – odrywa jego uwagę	4	3	2	1
33	Cierpliwie czeka swojej kolejności	4	3	2	1
34	Kiedy ktoś go obserwuje – wydaje się być mniej sprawny i mniej zręczny	4	3	2	1
35	Jest tak zaabsorbowany tym, co robi, że nie słyszy, co się do niego mówi	4	3	2	1
36	Kiedy nie pozwala mu się robić tego, co chce, dąsa się i nie bierze udziału w zajęciach (zabawie)	4	3	2	1
37	Lubi opowiadać o wszystkim, co mu się przydarzyło	4	3	2	1
38	Nie może znaleźć sobie miejsca, kręci się, wykręca palce, przebiera nogami	4	3	2	1
39	Zawiera znajomości z każdym napotkanym dzieckiem	4	3	2	1

40	Zwykle pracuje samotnie	4	3	2	1
41	Zawsze mozoli się nad pracami, by uwieńczyć je skutkiem	4	3	2	1
42	Jeśli nie może zrobić tego czego chce – popada w zły humor	4	3	2	1
43	Chętnie przyłącza się do grona bawiących się (pracujących) i zachęca do tego innych	4	3	2	1
44	Przez chwilę tylko skupia uwagę na przedmiotach	4	3	2	1
45	Otwiera innym drzwi i stara się nie stać przejściu	4	3	2	1
46	Rozmawia z wychowawcą (nauczycielem) cichym i niepewnym głosem	4	3	2	1
47	Gdy zabawka lub czynność go interesuje – bez reszty skupia nań uwagę	4	3	2	1
48	Kiedy żąda się od niego aby poczekał na swoją kolejkę – gniewa się i nie bierze udziału w grze (zajęciu)	4	3	2	1
49	Jest pierwszym, który zabiera głos w sprawach klasowych (grupy)	4	3	2	1
50	Lubi biegać bez celu	4	3	2	1
51	Dzieciom skrzywdzonym lubi dodawać otuchy	4	3	2	1
52	Kiedy inni zbierają się, aby śpiewać, tańczyć czy bawić się – on oddala się	4	3	2	1
53	Pracuje przy rozwiązywaniu łamigłówek, układaniu zabawek konstrukcyjnych itp. tak długo, aż daną czynność doprowadzi do końca	4	3	2	1
54	Jeśli nie otrzymuje tego czego pragnie – staje się niespokojny i arogancki	4	3	2	1
55	Przyłącza się chętnie do grupy i wnosi do niej radość (atmosferę koleżeństwa)	4	3	2	1
56	Zajęcia innych łatwo rozpraszają jego uwagę	4	3	2	1
57	Chętnie mówi „dziękuję” i okazuje szacunek	4	3	2	1
58	Jeżeli zwraca się na niego uwagę – wykazuje mniejsze napięcie i większą swobodę	4	3	2	1
59	Wykonywana w klasie (sali) praca zaprzęta go bez reszty i nic nie jest w stanie go od niej oderwać	4	3	2	1
60	Kiedy czuje się urażony – trudno u niego o przebaczenie	4	3	2	1

### Załącznik nr 3. Test socjometryczny J. Moreno

Imię i nazwisko badanego

.....

Klasa .....

Imię i nazwisko dziecka .....

Data badania .....

Nazwa placówki .....

1. Wskaż 2 osoby na zdjęciu, z którymi chciałbyś siedzieć w ławce.

.....  
.....

A z kim najmniej chciałbyś siedzieć w jednej ławce? Wskaż 2 osoby na zdjęciu.

.....  
.....

2. Wyobraź sobie, że organizujemy konkurs. Ty stałbyś na czele drużyny konkursowej. Jakie 2 osoby dobrałbyś do swojej grupy? Wskaż je na zdjęciu.

.....  
.....

A kogo byś najmniej chciał wybrać? Wskaż 2 osoby na zdjęciu.

.....  
.....

3. Wyobraź sobie, że zostałeś poproszony o zabranie psa na spacer, kogo z klasy zabrałbyś ze sobą? Wskaż 2 osoby na zdjęciu.

.....  
.....

Kogo najmniej chciałbyś zabrać ze sobą? Wskaż 2 osoby na zdjęciu

.....  
.....

Dziękuję ☺



## Załącznik nr 4. Socjometryczna Skala Akceptacji

Lp.	Pozycja na skali		Pozycja na SSA Podkategorie szczegółowe	Pozycja na SSA Kategorie główne
	sympatii	antypatii		
1.	W	N	<b>A<sub>0</sub> – wybitna akceptacja</b>	Akceptacja „A” Jednostki lubiane przez dużą część grupy i nie są nie lubiane prawie przez nikogo. W stosunku do nich przejawiane są silne postawy pozytywne.
2.	W W	-X X	A <sub>1</sub> – silna akceptacja	
3.	+X +X	N -X	A <sub>2</sub> – słaba akceptacja	
4.	+X X X -X	X -X X +X X	X – przeciętność	Przeciętność „X” Jednostki, w stosunku do których występują mało zróżnicowane niezbyt silne postawy grupy.
5.	+X +X W	+X W +X	P <sub>1</sub> – silna polaryzacja	Polaryzacja akceptacji „P” Jednostki jednocześnie przez część grupy lubiane, a przez drugą część grupy nie lubiane. W stosunku do nich występuje zdecydowane zróżnicowanie postaw, silnych postaw sympatii i antypatii.
6.	W	W	<b>P<sub>0</sub> – wybitna polaryzacja</b>	
7.	X N	N X	I <sub>2</sub> – słaba izolacja	Izolacja „I” Jednostki, które są ani lubiane, ani nie lubiane – jest to swojego rodzaju obojętność grupy wobec danej osoby. Dominują tu podstawy neutralne.
8.	-X -X N	-X N -X	I <sub>1</sub> – silna izolacja	
9.	N	N	<b>I<sub>0</sub> – wybitna izolacja</b>	
10.	-X N	+X +X	O <sub>2</sub> – słabe odrzucenie	Odrzucenie „O” Jednostki nie lubiane przez wszystkich w grupie. Dominuje bardzo silna postawa negatywna.
11.	X -X	W W	O <sub>1</sub> – silne odrzucenie	
12.	N	W	<b>O<sub>0</sub> – wybitne odrzucenie</b>	

Źródło: Pilkiewicz (1973a, s. 269), opisy kategorii Bogucki (2009, s. 95)

## **Załącznik nr 5. Plebiscyt życzliwości niechęci J. Korczaka**

Każde dziecko określa swój stosunek do pozostałych osób w grupie na pięciostopniowej skali:

„++” - bardzo lubię;

„+” – lubię;

„0” – jest mi obojętny;

„-” – raczej nie lubię;

„ - - ” – zdecydowanie nie lubię.

## Załącznik nr 6. Próba eksperymentalna pomysłu B. Arskiej-Karyłowskiej

Szkoła.....

Klasa.....

Data:.....

Stan klasy (w danym dniu)

Kategorie zachowań	Skala – ilość pkt.	Reakcje dzieci		Razem N%
		Dziewczynki	Chłopcy	
Spontaniczna pomoc	5			
Pomoc po pierwszym zdaniu	4			
Pomoc po drugim zdaniu	3			
Pomoc po trzecim zdaniu	2			
Brak pomocy	1			

## Załącznik nr 7. Próba współpracy pomysłu S. Baleya

Szkoła.....

Klasa.....

Data:.....

Stan klasy (w danym dniu).....

Kategorie zachowań	Skala – ilość pkt.	Reakcje dzieci - oddzielnie dziewczynki i chłopcy								Razem N/ %
		Grupa I		Grupa II		Grupa III		Grupa IV		
		DZ	CH	DZ	CH	DZ	CH	DZ	CH	
Współdziałanie na zasadzie równości	5									
Kierownictwo cykliczne	4									
Kierownictwo jednego z dzieci	3									
Zachowania rywalizacyjne	2									
Całkowity brak wspólnego działania	1									

## Załącznik nr 8. Skala Komfortu Psychicznego i Zaangażowania F. Laevers

### Skala samopoczucia

Poziom	Samopoczucie	Sygnaly
1	skrajnie niskie	<p>dziecko daje wyraźne sygnały dyskomfortu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• marudzi, szłocha, płacze, krzyczy</li> <li>• jest przygnębione, smutne lub przestraszone, panikuje</li> <li>• jest zdenerwowane lub ma napad wściekłości</li> <li>• daje sygnały, tj. przebiera nogami, wierci się, rzuca przedmiotami, dokucza innym</li> <li>• ssie kciuk, trze oczy</li> <li>• nie reaguje na otoczenie, unika kontaktu, zamyka się w sobie</li> <li>• rani siebie, uderza głową, rzuca się na podłogę</li> </ul>
2	niskie	<p>postawa, wyraz twarzy oraz czyny wskazują na to, że dziecko nie czuje się komfortowo; jednakże sygnały są mniej wyraźne niż te na poziomie 1 lub poczucie dyskomfortu nie jest sygnalizowane przez cały czas</p>
3	umiarkowane	<p>Dziecko przyjmuje postawę neutralną; wyraz twarzy oraz postawa wykazują niewiele lub brak emocji; brak sygnałów wskazujących na smutek czy zadowolenie, komfort czy dyskomfort</p>
4	wysokie	<p>dziecko daje oczywiste sygnały zadowolenia (wymienione na poziomie 5); jednakże sygnały te nie są stale obecne z taką samą intensywnością</p>
5	bardzo wysokie	<p>w trakcie obserwacji dziecko czuje się dobrze, a nawet wspaniale:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wygląda na szczęśliwe i wesołe, uśmiecha się, promienieje, piszczy z radości</li> <li>• jest spontaniczne, ekspresyjne i jest sobą</li> <li>• mówi do siebie, bawi się dźwiękami, nuci piosenki</li> <li>• jest odprężone, nie okazuje oznak stresu czy napięcia</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• jest otwarte i przystępne dla otoczenia</li> <li>• jest pełne życia, energii, promienieje</li> <li>• wyraża ufność we własne siły oraz pewność siebie</li> </ul>
--	--	---

### Skala zaangażowania

Poziom	Zaangażowanie	Przykłady
1	skrajnie niskie	<p>dziecko nie wykazuje żadnej aktywności:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• brak koncentracji, gapienie się, marzenia dzieńne</li> <li>• nieobecna, bierna postawa</li> <li>• brak czynności zorientowanych na osiągnięcie celu, czynności bezcelowe, nieprzynoszące żadnych rezultatów</li> <li>• brak oznak poznawania świata i zainteresowania</li> <li>• nieprzyjmowanie niczego do wiadomości, brak aktywności umysłowej</li> </ul>
2	niskie	<p>dziecko wykazuje pewien stopień aktywności, ale jest ona często przerywana:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ograniczona koncentracja, odwraca wzrok w trakcie wykonywania czynności, bawi się, marzy</li> <li>• łatwo się rozprasza</li> <li>• czynności prowadzą jedynie do ograniczonych rezultatów</li> </ul>
3	umiarkowane	<p>dziecko jest przez cały czas zajęte, ale brakuje mu prawdziwej koncentracji:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• czynności rutynowe, zainteresowanie jest powierzchowne</li> <li>• nie jest zaabsorbowane czynnością, czynność jest krótkotrwała</li> <li>• ograniczona motywacja, brak prawdziwego oddania, czynności nie stanowią dla dziecka wyzwania</li> <li>• dziecko nie nabywa głębokich doświadczeń</li> <li>• nie wykorzystuje w pełni swoich możliwości</li> <li>• czynność nie pobudza wyobraźni dziecka</li> </ul>
4	wysokie	<p>widoczne sygnały świadczące o zaangażowaniu, ale nie są one w pełni okazywane:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• dziecko jest zaabsorbowane czynnością i nie przerywa jej</li> <li>• przez większość czasu obecna jest prawdziwa koncentracja, lecz w kilku krótkich momentach zainteresowanie przybiera bardziej powierzchowną postać</li> <li>• czynność stanowi dla dziecka wyzwanie, obecny jest pewien poziom motywacji</li> <li>• czynność pobudza możliwości oraz wyobraźnię dziecka do pewnego stopnia</li> </ul>
5	bardzo wysokie	<p>w trakcie obserwacji dziecko jest stale zaangażowane i w pełni pochłonięte wykonywaną czynnością:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jest w pełni skupione i bez przerwy skoncentrowane</li> <li>• jest bardzo zmotywowane i wytrwałe, czynność stanowi atrakcję</li> <li>• nawet silne bodźce nie są w stanie zdekoncentrować dziecka</li> <li>• jest uważne, skupia się na szczegółach, wykazuje dokładność</li> <li>• wysoka aktywność umysłowa oraz głębokie doświadczanie</li> <li>• dziecko stale wykorzystuje swoje wszystkie zdolności: wyobraźnia i aktywność umysłowa pracują na wysokich obrotach</li> <li>• dziecko wyraźnie pochłonięte przez czynność, co sprawia mu przyjemność</li> </ul>

## Załącznik nr 9. Formularz zgód skierowany do rodziców i opiekunów

Lublin, dnia .....

Wyrażam zgodę na udział mojego dziecka

.....  
w zajęciach kynoterapii (dogoterapii) prowadzonych w Szkole Podstawowej nr .....  
w Lublinie przez Panią Judytę Popiołek

TAK – NIE

Wyrażam zgodę na udział mojego dziecka w badaniach pedagogicznych i dokumentowanie  
wyników z zachowaniem anonimowości danych osobowych oraz wykorzystanie ich na  
potrzeby pracy doktorskiej pisanej przez Panią Judytę Popiołek pod kierunkiem prof. dr hab.  
Mariusza Korczyńskiego na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS

TAK – NIE

### Przeciwwskazania do uczestnictwa dziecka w zajęciach z udziałem psa:

- silna alergia na sierść i ślinę psa
- otwarte rany
- choroby skóry
- choroby infekcyjne
- pasożyty
- podwyższona temperatura
- kynofobia oraz agresja dziecka skierowana przeciwko psu (wskazane zajęcia indywidualne)

.....  
(podpis rodzica/opiekuna)



## Załącznik nr 10. Scenariusze zajęć do programu adaptacyjnego „Kynoterapia – adaptacja z udziałem psa”

### SCENARIUSZ I

#### METRYKA

- Temat zajęć: **Poznajmy się. Zasady obowiązujące podczas zajęć z psem.**
- Czas trwania: 45 minut.
- Cel główny: Budowanie pozytywnych relacji w kontaktach wśród dzieci i między dziećmi a psem poprzez wprowadzenie reguł zapewniających bezpieczeństwo.
- Cele szczegółowe:
- stworzenie okazji do zapoznania się uczestników ze sobą i z psem,
  - przypomnienie norm grupowych i ustalenie zasad dotyczących kontaktu z psem – zawarcie kontraktu,
  - tworzenie atmosfery bezpieczeństwa, wzajemnego szacunku i zaufania,
  - obniżenie poziomu napięcia wynikającego ze znalezienia się w nowej sytuacji,
  - integracja grupy,
  - budowanie empatii,
  - wykonywanie zadań zgodnie z instrukcją,
  - współpraca w grupie.
- Metody i techniki pracy: praca w kręgu, praca w grupie, rundka, pogadanka, obserwacja, praca z materiałem obrazkowym, ćwiczenia utrwalające, metody słowne, impresyjne i ekspresyjne.
- Środki dydaktyczne: maskotka psa, karma dla psa, psia miska, woda, obrazki z zasadami podczas zajęć z psem, karton, klej, flamastry.

#### PRZEBIEG ZAJĘĆ

##### I. Ćwiczenia wprowadzające

##### 1. Powitanie:

- 1) Autoprezentacja terapeuty i kilka słów o psie, który będzie obecny na zajęciach.
- 2) Rundka autoprezentacyjna z niedokończonym zdaniem – dzieci siedzą na podłodze w kole/półkolu. Zaczyna terapeuta, mówi swoje imię i kończy zdanie: „*Myślę, że psy są ...*”. Przekazuje maskotkę dzieciom, które kontynuują wg klucza, np. „*Jestem Kasia i myślę, że psy są ...*”

## II. Zajęcia właściwe

1. Pogadanka o potrzebie specjalnych zasad zachowania na zajęciach z psem.
2. Praca w czterech grupach. Każda grupa otrzymuje obrazek ilustrujący jedną zasadę obowiązującą podczas zajęć z psem:
  - 1) Kiedy wchodzi pies siedzimy spokojnie.
  - 2) Mówimy spokojnym głosem.
  - 3) Uważnie słuchamy.
  - 4) Trzymamy ręce przy sobie.

Grupy prezentują swoje przemyślenia, a następnie wszyscy wspólnie omawiają zasady.

3. Kontrakt: uczniowie wklejają obrazki na duży karton, podpisują się i zawieszają go w widocznym miejscu.
4. Zapoznanie z psem.

Terapeuta wprowadza psa. Dzieci siedzą na podłodze w kole/półkolu. Nauczyciel z psem siada naprzeciwko dzieci. Przypomnienie imienia psa. Pies wita się szczeknięciem z grupą, a następnie grupa wita się z psem „*Rymowanką – z pieskiem powitanką*”. Nauczyciel wypowiada słowa rymowanki, a dzieci na umówiony sygnał, np. klaśnięcie, wypowiadają imię psa obecnego na zajęciach. Imię psa może być wypowiadane na różne sposoby, np. szeptem, sylabami, śpiewająco: „*Dziś na zajęcia przyjechała* (sygnał – imię psa). *Na powitanie zaszczekała* (sygnał – imię psa) *i ogonem zamerdala* (sygnał – imię psa), *bardzo chrupki zjeść by chciała* (sygnał – imię psa). *Wszyscy już usiedli w kole, zaraz chrupki wezmą w dłonie* (sygnał - imię psa) *czas na przysmaki, a częstują dziś dzieciaki.*”

5. Czas na przysmaki.

Autoprezentacja uczestników w kontakcie z psem. Nauczyciel jako pierwszy wykonuje zadanie, aby omówić i zaprezentować, jak bezpiecznie podejść do psa, podać mu chrupki. Uczniowie pojedynczo - w kolejności jak siedzą lub innym ustalonym wcześniej kluczu np. dziecko, które wykonało zadanie wskazuje kolejną osobę - podchodzą do psa, kucają przed nim, witają się i przedstawiają, np. „*Witaj piesku*/(imię psa). *Jestem/Mam na imię...*(imię dziecka).”, a następnie karmią psa chrupkami mówiąc: „*Proszę/Smaczne*” - każde dziecko ma możliwość wyboru sposobu podania psu pokarmu – miska, dłoń.

6. Woda dla psa.

Dzieci stoją/siedzą w jednym rzędzie, na końcu czeka pies. Pierwsze dziecko dostaje miskę z wodą, następnie przekazuje je kolejnemu - tak by nie uронić kropli i dostarczyć pieskowi.

### III. Zakończenie:

#### 1. Podsumowanie – niedokończone zdanie.

*„Dziś na zajęciach z psem nauczyłem/łam się... Dziś na zajęciach z psem najtrudniejsze/najfajniejsze było...”*

#### 2. Pożegnanie: Dzieci wykonują czynności, o których mowa w rymowance.

*„Nasze dłonie klaszczą, teraz się głaszczą, w kolana stukają, piątkę z sąsiadem/sąsiadką przybijają a pieskowi (imię psa) na do widzenia machają.”*

## SCENARIUSZ II

### METRYKA

Temat zajęć:	<b>Dobre maniere na łapy cztery – bezpieczny kontakt z psem.</b>
Czas trwania:	45 minut
Cel główny:	Wdrażanie do przestrzegania zasad dbania o własne zdrowie i bezpieczeństwo podczas kontaktów ze zwierzętami.
Cele szczegółowe:	<ul style="list-style-type: none"><li>- witanie się z psem zgodnie z przyjętymi zasadami,</li><li>- odczytywanie i wyrażanie emocji,</li><li>- tworzenie atmosfery bezpieczeństwa, wzajemnego szacunku i zaufania,</li><li>- odczytywanie komunikatów niewerbalnych,</li><li>- integracja grupy,</li><li>- wczuwanie się w sytuację – empatyzowanie,</li><li>- wykonywanie zadań zgodnie z instrukcją,</li><li>- odróżnianie zachowań pożądanych i niepożądanych,</li><li>- współpraca w grupie.</li></ul>
Metody i techniki pracy:	praca w kręgu, praca w grupie, pogadanka, obserwacja, praca z materiałem obrazkowym, scenki, ćwiczenia utrwalające, metody słowne, impresyjne i ekspresyjne.
Środki dydaktyczne:	karma dla psa, psia miska, obrazki z zasadami bezpiecznego kontaktu z psem, broszurki.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Ćwiczenia wprowadzające

1. Powitanie: „*Zaczynamy nasze spotkanie – pies prezentuje powitanie*”.

Pies prezentuje jedną z form powitania: szczeknięcie, podanie łapy lub przybicie piątki, gdzie szczeknięcie oznacza powitanie słowem, podanie łapy to powitanie przez uściśnięcie dłoni, a przybicie piąteczki to przybicie piątki (może być kombinacja, np. szczeknięcie i podanie łapy – powitanie słowem z jednoczesnym uściśnięciem dłoni). Zaczyna prowadzący, a następnie dzieci siedząc w kole/półkolu przekazują powitanie swojemu sąsiadowi, aż powitanie wróci do prowadzącego. Warto zwrócić dzieciom uwagę, że witając się z dorosłym używamy innych słów niż witając się z rówieśnikiem.

### II. Zajęcia właściwe

1. Wyobraź sobie... Uczniowie zamykają oczy, słuchają opisów sytuacji, które czyta nauczyciel, np.:
  - 1) Siedzisz na ławce w parku, świeci słońce, śpiewają ptaki. Jest piękny wiosenny dzień. Myślisz o czymś miłym, jest to coś tak miłego, że uśmiechasz się. Nagle podbiega do ciebie nieznajoma osoba i zaczyna cię obejmować, głaszcze po głowie, pochyla się nad twoją twarzą, krzyczy do ucha, chwyta za twoją rękę, robi krok w tył, po czym skacze i zaczepia o twoje włosy... Co czujesz? Co robisz?
  - 2) Masz swój pokój, jest twój od maluszka, spędzasz w nim dużo czasu, śpisz, uczysz się, bawisz, masz tam wszystkie swoje skarby. Pewnego dnia otwierasz drzwi i widzisz, że ktoś śpi w twoim łóżku, bawi się twoimi zabawkami, bierze do ręki twoją ulubioną maskotkę i macha ci nią przed nosem, a następnie chowa za sobą... Co czujesz? Co robisz?
  - 3) Chce ci się bardzo spać, czujesz zmęczenie i potrzebujesz się położyć. Kładziesz się w swoim łóżku, przykrywasz ciepłym kocem, zasypiasz, oddychasz spokojnie, zaczyna ci się śnić coś przyjemnego. Nagle słyszysz głos: „*Wstawaj, chcę się bawić, wstawaj chcę grać w piłkę*”. Czujesz, że ktoś cię łaskocze, a ponieważ nadal masz zamknięte oczy trąca cię i potrząsa tobą... Co czujesz? Co robisz?
  - 4) Burczy ci w brzuchu, czujesz ogromny głód, cieknie ci ślinka na samą myśl o tym, co będzie dziś na obiad, a będzie to przecież twoje ulubione danie. Nie możesz się już doczekać, idziesz więc na stołówkę i przyglądasz się ostatnim przygotowaniom. Siadasz przy stole, przed tobą stoi talerz pachnącego i smakowicie wyglądającego jedzenia. Talerz stoi przed tobą, więc musi być dla ciebie. Czekasz cierpliwie aż

jedzenie nieco ostygnie, kiedy nagle obok ciebie siada kolega i sięga ręką do twojego talerza, przysuwa go do siebie, pochyla się nad nim, węża ... Co czujesz? Co robisz?

## 2. Prawda – fałsz.

Nauczyciel czyta kilka twierdzeń, uczniowie za pomocą kciuka pokazują czy to prawda czy fałsz: np.:

- Każdego psa można głaskać.
- Pies lubi, gdy klepiesz go po głowie.
- Można zaczepiać psy na spacerze.
- Można wchodzić na podwórko, którego pilnuje pies.
- Pies lubi, gdy się go budzi podczas drzemki.

itd.

## 3. Scenki – grupy prezentują, wszyscy odgadują.

Podział na grupy. Każda grupa przygotowuje scenkę pokazującą jedną zasadę bezpiecznego kontaktu z psem (wg otrzymanej grafiki z podpisem).

## III. Zakończenie (podsumowanie)

1. Obok psa stoi pusta miska i leżą broszurki nt. bezpiecznego kontaktu z psem. Każde dziecko bierze psi chrupek, wrzuca psu do miski i zabiera sobie broszurkę.

## SCENARIUSZ III

### METRYKA

Temat zajęć: **Świat zmysłów – dotyk. Jak głaskać psa?**

Czas trwania: 45 minut.

Cel główny: Uwrażliwienie na potrzeby ludzi i zwierząt poprzez wdrażanie do przestrzegania zasad dbania o własne zdrowie i bezpieczeństwo podczas kontaktów ze zwierzętami.

Cele szczegółowe:

- odczytywanie i wyrażanie emocji,
- tworzenie atmosfery bezpieczeństwa, wzajemnego szacunku i zaufania,
- budowanie klimatu dla akceptacji i tolerancji w stosunku do ludzi i zwierząt,
- identyfikowanie zmysłów z częściami ciała,

- rozwijanie świadomości własnego ciała,
- przełamywanie lęków i nieśmiałości związanych z bezpośrednim kontaktem z rówieśnikami i psem.

Metody i techniki pracy: praca w kręgu, praca w parach, pogadanka, pokaz i obserwacja, praca z materiałem obrazkowym, ćwiczenia utrwalające, rundka, ćwiczenia edukacyjne, ruchowe, metody impresyjne i ekspresyjne.

Środki dydaktyczne: plakat jak głaskać psa, kartki z sylwetami psów, kredki/flamastry.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Ćwiczenia wprowadzające

#### 1. Powitanie:

„*Lapki*” – dzieci, siedząc w kole, witają się kolejno poprzez klaśnięcie swoją prawą dłonią w lewą dłoń sąsiada.

### II. Zajęcia właściwe

#### 1. O jaki zmysł chodzi?

Nauczyciel wskazuje różne części ciała psa, a dzieci nazywają zmysł z nimi związany: ucho – słuch, nos – węch, oko – wzrok, język – smak; na koniec głaszcząc psa – dotyk.

#### 2. Uczta dla zmysłów

Zadanie uczniów polega na pokazaniu na sobie, jakim zmysłem odbierają różne bodźce, np. szczekanie, rudy pies, psi szampon, hot dog, miękkie futro, zimny nos, merdanie ogona, wycie, psi chrupek.

#### 3. Masażyki w parach

Dzieci siedzą na dywanie w parach, w trakcie recytacji wierszyka masują plecy kolegi/koleżanki, rysując określone kształty: *Kółko, kwadrat, mała kreska, narysuję zaraz pieska. Cztery nogi jak patyki, oczy, nosek – trzy guziki. Słońce świeci, deszczyk pada, smaczne kości piesek zjada*. Dzieci zamieniają się rolami.

#### 4. Rundka – czy podobał ci się masaż? Jaki masaż jest przyjemny?

#### 5. Jak głaskać psa?

Nauczyciel wskazuje różne części ciała psa, nazywa je i pyta, np.:

- głowa: czy głaskać po niej psa?
- ogon: czy głaskać po nim psa?
- plecy: czy głaskać po nich psa?

Dzieci odpowiadają: tak/nie.

#### 6. Jak głaskać psa?

Prezentacja plakatu przedstawiającego jak głaskać psa. Nauczyciel prezentuje głaskanie na psie. Każde dziecko dostaje kartkę z sylwetką psa. Wzorując się na plakacie, zaznacza na niej strefy, w których głaskanie sprawia psu przyjemność.

### III. Zakończenie (podsumowanie)

#### 1. Pożegnanie:

„Głaskanie na pożegnanie, czyli wiem już jak, więc pogłaszczę psa, niech przyjemność ma” – dzieci kolejno podchodzą do psa i głaszczą go wg poznanych zasad.

## SCENARIUSZ IV

### METRYKA

Temat zajęć:	<b>Mowa ciała i emocje człowieka oraz psa</b>
Czas trwania:	45 minut.
Cel główny:	Wdrażanie do rozpoznawania i nazwania wybranych emocji własnych i psa: oraz określania sytuacji będących ich źródłem.
Cele szczegółowe:	<ul style="list-style-type: none"><li>- Stwarzanie sytuacji do odczytywania, nazywania i wyrażania emocji werbalnie i niewerbalnie,</li><li>- przekazywanie emocji mową ciała,</li><li>- opisywanie sytuacji wywołujących różne emocje</li><li>- akceptacja i tolerancja wobec emocji ludzi i zwierząt,</li><li>- współdziałanie w grupie,</li><li>- dostrzeganie relacji przyczynowo-skutkowych i wyciąganie wniosków,</li><li>- przełamywanie lęków i nieśmiałości związanych z bezpośrednim kontaktem z rówieśnikami i psem.</li></ul>
Metody i techniki pracy:	praca w kręgu, praca w grupach, pokaz i obserwacja, praca z materiałem obrazkowym, rundka, ćwiczenia edukacyjne, ruchowe, impresyjne i ekspresyjne.
Środki dydaktyczne:	karma dla psa, ilustracje edukacyjne (M. Fallon, V. Davenport, (2019), Dzieciaki i psiaki. Tworzenie bezpiecznej i zgodnej relacji., Czerwonak:

Vesper, s. 61-72), kartki z memory („Zajęcia z psem. Terapia. Edukacja. Zabawa”, nr 4(12)/ 2019, wkładka).

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Ćwiczenia wprowadzające

#### 1. Powitanie

„Chrupek w koło” – wszyscy siadają w kole, trzymają się za dłonie tak, że prawa dłoń leży na lewej dłoni sąsiada. Jedna osoba bierze do prawej ręki psi chrupek i przekazuje go sąsiadowi po lewej (tak by chrupek znalazł się w jego prawej dłoni) itd. Chrupek jest przekazywany dopóki nie skończy się rymowanka. Osoba na której się zatrzyma karmi psa, a następnie zaczyna zabawę na nowo.

Rymowanka: *”O jak miło i wesoło, kiedy chrupek krąży w koło, chrupek tu, chrupek tam, chrupka dziś pieskowi dam”*.

### II. Zajęcia właściwe

#### 1. Rundka – Pokaż jak się dziś masz?

Dzieci kolejno pokazują swoje dzisiejsze samopoczucie (bez użycia słów), pozostali odgadują. Na koniec przyglądają się psu i próbują określić jego emocje.

#### 2. Champ i mowa psiego ciała

Pogadanka z wykorzystaniem ilustracji; omówienie z dziećmi skąd wiemy, że pies jest niezadowolony/zadowolony?

#### 3. Obrazki sytuacyjne – praca w grupach.

Każda grupa otrzymuje dwa obrazki: jeden przedstawiający psa zadowolonego, drugi z niezadowolonym. Zadanie polega na nazwaniu emocji psa i wskazaniu ich przyczyn. Do każdego obrazka są dołączone pytania pomocnicze. Grupy prezentują efekty swojej pracy, wskazując czy pies jest zadowolony czy nie oraz dlaczego? Po prezentacji wszyscy obserwują psa obecnego na zajęciach i określają jego emocje oraz ich przyczyny.

#### 4. Emocjonalne memory.

Uczniowie otrzymują kartki z memory do samodzielnego wykonania w domu – żetony do pokolorowania, wycięcia, naklejenia na blok techniczny. Nauczyciel pokazuje jako wzór wykonaną przez siebie grę.

### III. Zakończenie

#### 1. Podsumowanie – z luką zdanie.



„Dzisiejsze spotkanie z psinką kończę ... minką” – dzieci wypowiadają zdanie, w miejscu luki prezentują minę oddającą ich emocje.

2. Pożegnanie: Psa szczekanie (pies szczeka).

## SCENARIUSZ V

### METRYKA

Temat zajęć:	<b>Pokonujemy nudę – tworzymy budę.</b>
Czas trwania:	45 minut.
Cel główny:	Wyrobienie nawyku czynnego uczestnictwa w zabawach i ćwiczeniach ruchowych.
Cele szczegółowe:	<ul style="list-style-type: none"><li>- odczytywanie, nazywanie i wyrażanie emocji werbalnie i niewerbalnie,</li><li>- stwarzanie okazji do przekazywania emocji mową ciała,</li><li>- opisywanie sytuacji wywołujących różne emocje</li><li>- uwrażliwienie na akceptację i tolerancję wobec emocji ludzi i zwierząt,</li><li>- współdziałanie w grupie,</li><li>- rozwijanie świadomości własnego ciała,</li><li>- rozwijanie komunikacji werbalnej i niewerbalnej,</li><li>- rozwijanie pamięci,</li><li>- dostrzeganie relacji przyczynowo-skutkowych i wyciąganie wniosków,</li><li>- przełamywanie lęków i nieśmiałości związanych z bezpośrednim kontaktem z rówieśnikami i psem.</li></ul>
Metody i techniki pracy:	praca w kręgu, pokaz i obserwacja, praca z materiałem obrazkowym, ćwiczenia energetyzujące, ruchowe, edukacyjne, słowne, impresyjne i ekspresyjne.
Środki dydaktyczne:	karma dla psa, miska, tekst opowieści aktywizującej K. Gondek- <i>Wieczorek Nudy z budy</i> („Zajęcia z psem. Terapia. Edukacja. Zabawa”, nr 4(12)/ 2019, s. 40-41), wycięte figury geometryczne w różnych kolorach i formatach, obrazki z budkami do odwzorowania.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Ćwiczenia wprowadzające

#### 1. Powitanie

Pies wita się szczeknięciem z grupą, a następnie grupa wita się z psem „*Rymowanką – z pieskiem powitanką*”. Nauczyciel wypowiada słowa rymowanki, a dzieci na umówiony sygnał np. klaśnięcie, wypowiadają imię psa obecnego na zajęciach (imię psa może być wypowiadane na różne sposoby, np. szeptem, sylabami, śpiewająco): „*Dziś na zajęcia przyjechała (sygnał – imię psa). Na powitanie zaszczekała (sygnał – imię psa) i ogonem zamerdala (sygnał – imię psa). Bardzo chrupki zjeść by chciała (sygnał – imię psa). Wszyscy już usiedli w kole, zaraz chrupki wezmą w dłonie (sygnał – imię psa). Czas na przysmaki, a częstują dziś dzieciaki*”.

Dzieci kolejno podchodzą do psa, karmią go w wybrany sposób (dłoń, miska) i głaszczą.

### II. Zajęcia właściwe

#### 1. Nudy z budy

Opowieść aktywizująca: terapeuta czyta opowieść. Dzieci wcielają się w rolę psa Burka: naśladują szczekanie, wachanie, kładą się na boku itd. Następnie dzieci odpowiadają na pytania dotyczące historyjki. Każda poprawna odpowiedź to ekstra przysmak dla pieska.

#### 2. Zagadka: „*Bez okienek i bez drzwi, piesek w niej bezpiecznie śpi. Domek dla pieska, który na podwórku mieszka.*”

Nauczyciel prezentuje ilustrację budy dla psa i napis „buda”, wspólnie z uczniami omawia jej przeznaczenie, wygląd. Przyczepia na tablicy budę złożoną z figur geometrycznych dużego formatu. Dzieci wskazują i nazywają figury.

#### 3. Buduję, buduję domek dla...

Każde dziecko otrzymuje jedną figurę geometryczną: koło, kwadrat lub trójkąt. Figury mają różne kolory, np. niebieski, żółty, czerwony, zielony, przy czym nie ma dwóch jednakowych (w zależności od liczebności grupy może być więcej kolorów). Figury należy rozdysponować tak, by było tyle samo kwadratów, trójkątów i kół. Zadanie polega na zbudowaniu domków dla psów wg instrukcji (poziom najłatwiejszy pozwala na używanie nazw figur albo części budowli (dach, ściany, wejście) oraz kolorów, w wersji trudniejszej nie można używać ww. nazw a przedstawiać je opisowo). Prowadzący zajęcia jest pierwszym kierownikiem budowy i rozpoczyna zadanie. Losuje jeden obrazek z projektem domku dla psa i wg niego podaje instrukcję, formułując ją następująco: „*Buduję, buduję domek dla ... (imię psa), potrzebuję...* (np. niebieski

kwadrat)” albo „*Buduję, buduję domek dla ... (imię psa), jego ściany będą niebieskie*”. Dziecko, które ma element pasujący do instrukcji kładzie go w miejscu wyznaczonym przez prowadzącego, a następnie przejmuje projekt (wzór) od kierownika budowy kontynuując instrukcję: „*Buduję, buduję domek dla ... (imię psa), potrzebuję ... (np. czerwonego trójkąta)*” albo „*Buduję, buduję domek dla ... (imię psa), jego dach będzie czerwony*”. Po wybudowaniu każdego domku obrazek z projektem kładziemy obok, ale odwrócony. Dopiero, gdy wszystkie domki są wybudowane odwracamy wzory, a oceny ich zgodności dokonuje pies swoim szczekaniem.

#### 4. Pieski, budki i psoty – zabawa ruchowa

Dzieci tworzą trójki: dwie osoby chwytają się za ręce i tworzą budkę, a trzecia osoba wchodzi do środka i jest pieskiem. Jedna osoba musi pozostać poza trójkami, tzn. nie tworzy żadnej budki i nie jest pieskiem, natomiast będzie wydawać komendy uruchamiające zabawę, a są to: "budki", "pieski" i "psoty". Na hasło "budki" na miejscu pozostają pieski, a budki zmieniają swoje położenie, szukając nowego pieska. Kiedy padnie hasło "pieski", każdy z piesków musi znaleźć sobie nową budkę. Hasło „psoty” oznacza, że rozpadają się dotychczasowe trójki i każdy musi szukać sobie nowej grupy. Osoba, która wypowiada komendy, za każdym razem stara się skorzystać z zamieszania i zająć miejsce jakiegoś pieska lub włączyć się do którejś budki – tak by kto inny pozostał bez przydziału do trójki i wydawał komendy.

### III. Zakończenie

#### 1. Pożegnanie: dzieci wykonują czynności, o których mowa w rymowance:

*„Nasze dłonie klaszczą, teraz się głaszczą, w kolana stukają, piątkę z sąsiadem/sąsiadką przybijają a pieskowi (imię psa) na do widzenia machają.”*

## SCENARIUSZ VI

### METRYKA

Temat zajęć: **Królewskie maniery i z psem spacer**

Czas trwania: 45 minut.

Cel główny: Kształtowanie umiejętności dbania o własne sprawy i bezpieczeństwo swoje, kolegów i psa.

Cele szczegółowe:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uwrażliwienie na akceptacja i tolerancja wobec emocji ludzi i zwierząt,</li> <li>- współdziałanie w grupie,</li> <li>- rozwijanie świadomości własnego ciała,</li> <li>- stworzenie okazji do przełamywania lęków i nieśmiałości związanych z bezpośrednim kontaktem z rówieśnikami i psem,</li> <li>- budowanie atmosfery do poczucia odpowiedzialności za wspólne dobro.</li> </ul>
Metody i techniki pracy:	praca w kręgu, w grupie, pokaz i obserwacja, ćwiczenia ruchowe, edukacyjne, impresyjne, ekspresyjne, słowne.
Środki dydaktyczne:	karma dla psa, laptop z projektorem (film zrealizowany w ramach projektu WARSZTATÓW KULTURY „Na trawnikach wolimy kwiatki”, tekst A. Chabros-Piłat „ <i>Król Sobieski miał trzy pieski (...) sprzątaj po swoim psie ładnie, korona ci z głowy nie spadnie</i> ”), papierowe korony, zalaminowane ślady psich łap, brązowe kulki z papieru, woreczki na psie odchody, kosz na śmieci.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Ćwiczenia wprowadzające

1. Powitanie: Śpiewanie i pokazywanie – gdy nauczyciel wskazuje na psa wszyscy śpiewają refren: *piesku, piesku*, gdy śpiewa zwrotki wszyscy naśladują gesty, które wykonuje prowadzący, a które odpowiadają treści piosenki np. *do ciebie machamy – machanie, bardzo cię kochamy – serduszko z dłoni.*

Piosenka: *Piesku, piesku – wszyscy cię witamy. Piesku, piesku – do ciebie machamy. Piesku, piesku – my ci chrupka damy. Piesku, piesku – i cię pogłaskamy. Piesku, piesku – razem radę damy. Piesku, piesku – bardzo cię kochamy.*

Dzieci karmią psa i głaszczą.

### II. Zajęcia właściwe

1. Film animowany: Król Sobieski

Dzieci oglądają film, a następnie rozmawiają na jego temat. Nauczyciel kieruje rozmową. Wyjaśnienie znaczenia związku frazeologicznego: *Korona ci z głowy nie spadnie.*

## 2. Królewska rundka z niedokończonym zdaniem.

Do zadania potrzebne są papierowe korony (dla wszystkich uczestników). Prowadzący zakłada papierową koronę i stojąc mówi: *„Korona mi z głowy nie spadnie, gdy ...”* (np. pójdę dłuższą drogą, by nie deptać trawnika). Następnie przygotowane korony zakładają uczniowie (w kolejności jak siedzą) i podają swoje pomysły na dokończenie zdania.

## 3. Zabawa ruchowa w koronach.

Na dywanie rozłożone są ślady psich łap (tworzą ścieżkę) oraz brązowe papierowe kulki. Dzieci nadal mają na głowach korony, które podczas zadania nie powinny spaść z głów.

Zadanie polega na:

- 1) oderwaniu z rolki jednego woreczka na psie odchody
- 2) przejściu po ścieżce z psich łapek i zebraniu jednej brązowej kulki, ale tak by nie dotknąć jej dłonią, a chwycić przez woreczek
- 3) zawiązaniu woreczka i wrzuceniu go do kosza na śmieci
- 4) przekazaniu rolki z woreczkami kolejnej wybranej osobie, która ma wykonać zadanie.

## III. Zakończenie

### 1. Podsumowanie i pożegnanie.

Dzieci powtarzają rymowanek: *„Jeśli kochasz pieski, bądź jak Król Sobieski. Sprzątaj po piasku ładnie, korona ci z głowy nie spadnie.”*

Podczas gdy dzieci mówią wierszyk, pies wykonuje taniec radości – np. kręci się w kółko, podskakuje, chodzi na dwóch łapkach, turla się, robi ukłon i na koniec szczeka.

## SCENARIUSZ VII

### METRYKA

Temat zajęć: **Jeśli pieska masz to o niego dbasz**

Czas trwania: 45 minut.

Cel główny: Rozwijanie zachowań opiekuńczych w stosunku do zwierząt i osób słabszych.

Cele - zapamiętywanie i odtwarzanie sekwencji ruchów,

szczególne: - wzmacnianie więzi grupowej przez budowanie pozytywnej atmosfery,

- poszerzenie wiedzy na temat psich akcesoriów i opieki nad zwierzętami,
- tworzenie okazji do kreatywnego poszukiwania rozwiązań dla różnych sytuacji,
- tworzenie atmosfery do pełnienia różnych funkcji w grupie,
- wzmacnianie poczucia przynależności do grupy i odpowiedzialności za nią,
- stwarzanie okazji do budowania więzi i pozytywnej atmosfery poprzez docenianie obecności i pracy innych.

Metody i techniki pracy: praca w kręgu, w parach, pokaz i obserwacja, praca z rekwizytami, ćwiczenia ruchowe, edukacyjne, impresyjne i ekspresyjne.

Środki dydaktyczne: worek z psimi akcesoriami (np. zabawki, szampon, obroża), „*Piesek u lekarza*” oprac. zbiorowe, wyd. Słowne 2011.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Ćwiczenia wprowadzające

1. Powitanie: Na powitanie od pieska zadanie – żółwik, beczka i piąteczka. Prowadzący z psem jako pierwszy wykonuje sekwencję gestów przybijając żółwika, beczkę i piąteczkę, a następnie dzieci w kolejności jak siedzą, witają się z sąsiadem z prawej i lewej.

### II. Zajęcia właściwe

#### 1. Worek z psimi skarbami

Dzieci siedzą w kole/półkolu, podają sobie z rąk do rąk worek, w którym znajdują się psie akcesoria, np. smycz, obroża, psi szampon, różne zabawki psa, szczotki, grzebienie itp. Worek zatrzymuje się na szczeknięcie psa. Dziecko nie zaglądając do środka wyjmuje jeden przedmiot, stara się nazwać go i powiedzieć, do czego służy. Przedmiot – jeżeli jest czymś czego dzieci dotychczas nie znały – wędruje z rąk do rąk, by dzieci mogły go bliżej obejrzeć i dotknąć. Omówiony przedmiot układamy na środku przed grupą. Kiedy wszystkie akcesoria są już ujawnione, grupa dzieli się na kilkusobowe zespoły. Każdy zespół ma wyszukać przedmioty wg wskazanej kategorii, np. pielęgnacja, zabawa, zdrowie, odpoczynek, spacer, żywienie.

#### 2. Czego potrzebuje pies, czy wiesz?

Dzieci pracują w parach wymyślając i zadając sobie wzajemnie zagadki związane z opieką nad psem, np. „*Pies ma brudne futerko – Czego potrzebuje pies, czy wiesz?*”, „*Pies kuleje – Czego potrzebuje pies, czy wiesz?*”

3. Piesek u lekarza – tekst do uzupełniania.

Prowadzący czyta tekst. Zadaniem uczniów jest uzupełnienie go brakującymi słowami. Jeśli dzieci mają problem z odnalezieniem odpowiedniego słowa wyznaczany jest sufler, który podpowiada, bez używania słów.

III. Zakończenie

1. Podsumowanie i pożegnanie: „*Na do widzenia mam ci coś miłego do powiedzenia.*”

Dzieci kolejno podchodzą do psa, głaszczą go i mówią mu coś miłego, np. „*Dobrego popołudnia*”, „*Cieszę się, że jesteś*”, „*Lubię cię*” itp.

## SCENARIUSZ VIII

### METRYKA

Temat zajęć: **Każdy ma jakiś talent – psie zawody**

Czas trwania: 45 minut.

Cel główny: Budowanie pozytywnych relacji między dziećmi oraz między dziećmi i zwierzęciem.

Cele szczegółowe:

- wzmacnianie więzi z grupą i poczucia bezpieczeństwa,
- wzbogacanie słownika czynnego i biernego,
- wzmacnianie motywacji poprzez poczucie sprawstwa,
- doskonalenie umiejętności logicznego myślenia i dopasowywania poprzez eliminację,
- zachęcanie do identyfikowania i rozwijania własnych zdolności oraz pasji,
- uwrażliwienie na potrzeby innych i akceptowanie ich ograniczeń,
- stwarzanie okazji do zabierania głosu w dyskusji i formułowanie wniosków.

Metody i techniki pracy: praca w kręgu, w parach, w grupach, burza mózgów, praca z materiałem obrazkowym, ćwiczenia edukacyjne, ruchowe, impresyjne i ekspresyjne.

Środki            psie chrupki, krzyżówka (pudełko z hasłami do niej), plansze dydaktyczne:    przedstawiające psy pracujące oraz podpisy z nazwami zawodów.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Ćwiczenia wprowadzające

#### 1. Powitanie: Rymowanka (dzieci powtarzają za nauczycielem):

*„Witaj piesku, jak się masz, wszyscy cię lubimy, miło ugościmy, bądź wśród nas.”*

Dzieci częstują psa chrupkiem z otwartej dłoni lub miski i głaszczą go na powitanie.

### II. Zajęcia właściwe

#### 1. Dzieci rozwiązują krzyżówkę, losując w parach poszczególne hasła z pudełka. Za każde odgadnięte hasło dostają żeton w postaci psiego chrupka, który wrzucają do miski psa.

- a) Niosą psa w świat
- b) Psi talerz
- c) Lekarz dla psa
- d) Kura to ptak, a pies to ...
- e) Pies, który się ciągle nudzi
- f) Labrador, golden retriever, owczarek, york
- g) Okrągła zabawka psa
- h) Doskonały w psim nosie
- i) Psi chłopak to pies, a psia dziewczyna to...
- j) Pies o długim tułowiu na krótkich łapkach
- k) Bardziej okazałe na pyszczku kota niż psa
- l) Psie dziecko
- m) W parze z obrozą

Dzieci odgadują poszczególne hasła (łapy, miska, weterynarz, ssak, mops, rasa, piłka, węch, suczka, jamnik, wąsy, szczenię, smycz) i hasło końcowe, które brzmi PIES PRACUJĄCY.

#### 2. Burza mózgów na temat tego, jakie zadania może pełnić pies pracujący.

Nauczyciel opowiada o pracy psa terapeuty oraz o jego przewodniku – dogoterapeucie. Zwraca szczególną uwagę na to, jak ważne jest stworzenie zgranego duetu człowiek – pies.

#### 3. Nauczyciel rozdaje dzieciom plansze z rysunkami psów, wykonujących różne zadania. Udostępnia też spisane nazwy psich zawodów. Trzeba je dopasować do konkretnych



obrazków: pies przewodnik, pies ratownik górski, pies opiekun, pies stróżujący, pies pasterski, pies ratownik wodny, pies policyjny, pies terapeuta i pies towarzysz. Po prawidłowym dopasowaniu, dzieci pracują w grupach (każda grupa dostaje jeden psi zawód) i określa, co należy do obowiązków danego psa i jakie musi mieć cechy, aby im sprostać. Grupy prezentują swoje wnioski, pozostali aktywnie słuchają, ewentualnie dodają własne pomysły.

#### 4. Czary mary, czary mary jesteś psem.

Dzieci prezentują się wg klucza: imię, rasa, mocna strona, psi zawód, np. „*Hau, hau, jestem Rafik, jestem kundelkiem, jestem wierny i jestem psem do towarzystwa.*”

### III. Zakończenie

1. Podsumowanie: hasło do odkrycia - pies aportuje kartki z wyrazami (zwinione w rulon), które układają się w hasło: „*Pies terapeuta uczy nas i bawi, w potrzebie nikogo nie zostawi.*” Dzieci wspólnie odczytują hasło:
  - a) z intonacją pytającą
  - b) z intonacją twierdzącą.
2. Pożegnanie: pies wykonuje ukłon, dzieci machają na do widzenia.

## SCENARIUSZ IX

### METRYKA

Temat zajęć:	<b>Każdy jest ważny, każdy wielką wartość ma.</b>
Czas trwania:	45 minut.
Cel główny:	Kształtowanie poczucia przynależności do grupy rówieśniczej.
Cele szczegółowe:	<ul style="list-style-type: none"><li>- stworzenie klimatu do dostrzegania wartości każdego członka grupy,</li><li>- wzmacnianie więzi i przynależności do grupy,</li><li>- wzmacnianie motywacji do bycia w grupie.</li></ul>
Metody i techniki pracy:	praca w kręgu, praca w grupie, pokaz i obserwacja, ćwiczenia ruchowe (rytmizujące), edukacyjne, ekspresyjne.
Środki dydaktyczne:	duży karton, flamastry, nożyczki, taśma klejąca, kijki (średnica 1- 2 cm, długość 15 cm).

### PRZEBIEG ZAJĘĆ

#### I. Ćwiczenia wprowadzające

1. Powitanie: „*Na psie szczekanie niech każdy wstanie i powie – Piesku witam cię!*”. Dzieci wstają i mówią: „*Piesku witam cię!*”.

## II. Zajęcia właściwe

1. Na dywanie siedzi pies, co on robi to my też.

Zabawa w naśladowanie psa, który np. biega w prawo i lewo, kręci się, turla, podskakuje, leży na brzuchu, na plecach.

2. Rysujemy psa

Pies kładzie się na arkuszu papieru, zostaje obrysowany, dzieci dorysowują brakujące elementy, kolorują obrazek.

3. Jak to poukładać?

Nauczyciel proponuje dzieciom wyzwanie: rysunek psa, który powstał przed chwilą, zostanie pocięty na tyle elementów, ilu jest uczestników. Każdy weźmie jedną część, także prowadzący. Wyzwanie polega na ponownym ułożeniu obrazka i posklejaniu go taśmą w całość. Dzieci przystępują do realizacji zadania. Nauczyciel tak kieruje zadaniem, by jego element został jako ostatni. Kiedy dzieci ułożą obrazek i pozostanie już tylko część nauczyciela, prowadzący zwleka z dopasowaniem swojego elementu i zadaje pytania, co by było, gdyby:

- stwierdził, że nie chce oddawać swojej części,
- zgubił lub zniszczył swoją część, np. pogniótł,
- nie chciał, aby jego część leżała koło części, którą położył X,

Prowadzący tak kieruje rozmowę, by dzieci dostrzegły analogie do ich grupy klasowej: każdy element ma znaczenie i jest ważny, tak jak w klasie ważny i potrzebny jest każdy z nich. Nauczyciel dokłada swój element, dzieci skleją rysunek, wieszają w sali.

4. Wspólny rytm

Dzieci siadają w kole, każdy dostaje kijek, który trzyma w prawej dłoni. Rozgrzewka: na komendę „stuknij” – uderza lekko w podłogę, a na hasło „podaj” przekazuje kijek sąsiadowi, tak by ten chwycił go lewą ręką itd. Kiedy ruch jest już płynny, zamiast „stuknij” mówimy „super”, a zamiast „podaj” – klasa; kolejne propozycje mogą podawać dzieci, Można zwiększyć tempo, a to co zmieniamy to rytmicznie wypowiedane słowa, które można rozbudować w całe frazy i zdania, np.

- 1) stuknij – podaj,
- 2) super – klasa
- 3) nasza – klasa, super – jest

4) nasza – klasa, super – jest, super – klasa, super – pies

### III. Zakończenie

1. Pożegnanie: dzieci kolejno podchodzą do psa, głaszczą go i mówią mu do zobaczenia.

## SCENARIUSZ X

### METRYKA

Temat zajęć: **W zdrowym ciele, zdrowy duch.**

Czas trwania: 45 minut.

Cel główny: Umiejętność dbania o własne sprawy i bezpieczeństwo swoje, rówieśników i psa.

Cele szczegółowe:

- uwrażliwienie na potrzeby psa,
- stworzenie okazji do identyfikowania siebie i swojej wartości dla grupy,
- doskonalenie umiejętności współpracy,
- wzmacnianie umiejętności wspierania innych i cieszenia się ich sukcesami,
- uwrażliwienie na wycucie i delikatność w kontakcie z psem.

Metody i techniki pracy: praca w kręgu, praca w grupach, pokaz i obserwacja, ćwiczenia ruchowe, edukacyjne, impresyjne i ekspresyjne.

Środki dydaktyczne: piłka, miska, woda, koło hula hop, skakanka, lina, pachołki, szarfy, gumowe stópki.

### PRZEBIEG ZAJĘĆ

#### I. Ćwiczenia wprowadzające

1. Powitanie: *Na powitanie – psie aportowanie*

„Hej ... (imię dziecka np. Michale) *piłkę rzuć/ piłkę rzuć/* (imię psa, np. Inka) ... *bardzo prosi/ pies piłkę przynosi/piłkę rzuć/piłkę rzuć*”

Prowadzący śpiewa piosenkę (melodia „*Panie Janie*”). Dziecko, które usłyszy swoje imię rzuca psu piłkę, a następnie wskazują kolejną osobę śpiewając piosenkę (nauczyciel i grupa wspierają w śpiewaniu).

2. Woda dla psa, pies pragnienie ma.

Nauczyciel prosi uczniów o odczytanie potrzeb psa – potrzebuje odpoczynku i wody.  
Osoba chętna nalewa psu wodę do miski.

## II. Zajęcia właściwe

### 1. Casting do drużyny

Dzieci wymieniają jedną wartość, którą mogą zaoferować drużynie np. odwaga, spryt, spokój, życzliwość. Selekcjonerem jest pies, który szczeka na znak przyjęcia do drużyny.

### 2. Tor przeszkód

Dzieci - podzielone na dwie grupy - mają zaprojektować tor przeszkód, który będą później pokonywać. Nauczyciel prezentuje rzeczy, które mają do dyspozycji, np. koło hula hop, skakanka, lina, pachołki, szarfy, gumowe stóпки. Dodatkowe wytyczne dla toru: min. 3 elementy – max.5, określona przestrzeń do ustawienia, WAŻNE: poziom trudności toru dostosowany do wszystkich członków grupy – wszyscy powinni być w stanie go pokonać, ale jednocześnie ma być wyzwaniem i pewnym wysiłkiem .

Przedstawiciel grupy prezentuje tor i sposób, w jaki należy go pokonać.

Niespodzianka – grupy zamieniają się torami (na etapie konstruowania toru uczniowie nie wiedzą, że tworzą tor dla drugiej grupy).

Dzieci z drużyn pokonują tory przeszkód. Na koniec tory przeszkód pokonuje (na ile to możliwe) terapeuta z psem. Pozostali kibicują. Wszyscy wszystkim gratulują.

## III. Zakończenie

### 1. Pożegnanie: „*Wszyscy teraz stają w kole i szykują swoje dłonie*”

Wszyscy stoją w kole. Nauczyciel stojący w środku, wyciąga dłoń, a dzieci po kolei kładą na niej swoje. (jak przed meczem). Dzieci powtarzają za nauczycielem: „*Drużyna, drużyna!*”

*W drużynie – moc i siła.*” Ręce wędrują do góry. Pies szczeka i wykonuje taniec radości.

## SCENARIUSZ XI

### METRYKA

Temat zajęć: **Wspólna troska, wspólna sprawa – niechaj czysta będzie trawa.**

Czas trwania: 45 minut.

Cel główny: Znajomość reguł społecznych i umiejętność odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych.

Cele	- kształtowanie odpowiedzialności za wspólne dobro
szczegółowe:	- stosowanie się do przyjętych zasad, - stworzenie okazji do stosowania reguł społecznych i umiejętność odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych, - budowanie atmosfery do kreatywnego rozwiązywania problemów, - stwarzanie okazji do rozwijania asertywności, nawiązywania i prowadzenia rozmowy, - doskonalenie umiejętności współpracy w grupie, - stwarzanie okazji do uzasadniania swojego punktu widzenia, - budowanie atmosfery do prezentowania swoich pomysłów, - rozwijanie umiejętność oceny sytuacji i wartościowania, co jest dobre a co złe, - integrowanie grupy przez realizację wspólnego celu, - wzmacnianie poczucia pewności siebie i satysfakcji.
Metody i techniki pracy:	praca w kręgu, praca w grupie, w parach, pogadanka, burza mózgów, prezentacja, scenki, ćwiczenia ekspresyjne, sytuacyjne, plastyczne, słowne.
Środki dydaktyczne:	blok techniczny, flamastry, kredki, woreczki na psie odchody.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Ćwiczenia wprowadzające

1. Powitanie: „*Wszyscy już usiedli w kole, na kolanach mają dłonie, każdy już gotowy jest, czeka więc radośnie pies.*” – pies wita się szczeknięciem.

### II. Zajęcia właściwe

1. Potrzebujemy waszej pomocy „*Pies nie człowiek i niestety nie korzysta z toalety*”  
Nauczyciel siada z psem przed dziećmi, nawiązuje do wcześniejszych zajęć na temat sprzątanego po psach. Kieruje rozmową tak, by dzieci wiedziały, dlaczego to takie ważne, jakie są skutki niesprzątania po psie. Nauczyciel z przykrością stwierdza, że nadal wielu właścicieli nie sprząta po swoim psie i chciałby to zmienić. Mówi o swoich przykrych doświadczeniach związanych z tym tematem i o towarzyszących temu emocjach. Prosi uczniów o pomoc w rozwiązaniu tego problemu.
2. Burza mózgów – co można zrobić by ludzie sprząkali po swoich psach?

Dzieci podają pomysły, zapisują je. Zakładamy, że padną propozycje typu: tabliczki „sprzątaj po swoim psie”, uprzejme zwracanie uwagi osobie, która nie sprząta – a jeśli się nie pojawią, należy naprowadzić dzieci na taki pomysł.

### 3. Pomysły mamy, teraz działamy.

Dzieci w grupach projektują tabliczki przypominające o sprzątananiu po psie – grafikę, tekst, hasło. Prezentują swoje pomysły. Po każdej prezentacji terapeuta tak kieruje psem, by dzieci mogły zaobserwować zadowolenie psa i aprobatę dla ich projektu (np. pies szczeka, podskakuje, kłania się, kręci, turla).

### 4. Scenki

Dzieci w parach ćwiczą sytuacje, w których zwracają uwagę osobie, która nie posprzątała po swoim psie, proponuje woreczki. Wcześniej wspólnie ustalają, o czym należy pamiętać, jakich można użyć słów i argumentów.

## III. Zakończenie

1. Pożegnanie: „*Na pożegnanie – piąteczek przybijanie*” – dzieci podchodzą do psa i przybijają z nim piątkę.

## SCENARIUSZ XII

### METRYKA

Temat zajęć: **Zabawa – dla dobrych relacji ważna sprawa.**

Czas trwania: 45 minut..

Cel główny: Nawiązywanie przyjaźni z rówieśnikami i włączanie się do grupy.

- Cele
- stwarzanie okazji do pogłębiania relacji z rówieśnikami,
- szczególne:
- rozwijanie umiejętności dostrzegania podobieństw z różnymi osobami w grupie,
  - budowanie atmosfery do zmniejszania dystansu między członkami grupy,
  - pogłębianie uważności na potrzeby innych,
  - wyzwalać spontanicznej radości.

Metody i techniki pracy: praca w kręgu, praca w grupie, ćwiczenia ruchowe, edukacyjne, impresyjne i ekspresyjne.

Środki                    piłka, kostka z oczkami do aportowania przez psa, lina, kolorowe  
dydaktyczne:        gumowe kostki, kolorowe miseczki, psie chrupki, maskotka psa.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Ćwiczenia wprowadzające

1. Powitanie: nauczyciel mówi: *„Na zajęcia przyszedł czas, najpierw piesek wita was (pies szczeka), odpowiedzcie – grzecznie, miło – Witaj ... (imię psa)! Witaj psino!”*

### II. Zajęcia właściwe

#### 1. Rundka

Nauczyciel mówi, że jedną z potrzeb psa jest zabawa. *„Ulubioną zabawą ... (imię psa) jest aportowanie (rzuca psu piłkę do aportu). A jaka jest twoja ulubiona zabawa? Dzieci po kolei wymieniają swoje ulubione zabawy wywołując do powstania tych, którzy mają podobnie: „Na me wezwanie niech zaraz wstanie ten, kto lubi ... np. grać w szachy. Propozycja wspólnych zabaw związanych z psem.*

#### 2. Losowa niespodzianka

Dzieci siedzą w kole. Każde dziecko rzuca kostką, którą aportuje pies. Dziecko liczy wyrzucone oczka, nauczyciel mówi prawo/lewo, a uczeń odlicza siedzące dzieci, podchodzi do „odliczonej osoby” i wypowiada jej imię poprzedzając je przymiotnikiem z pozytywną cechą osoby, np. wesoła Jola; następnie zamieniają się na miejsca. Osoba, która wykonała zadanie wyznacza kolejną osobę, mając na uwadze, że każdy może rzucić kostką tylko raz.

#### 3. Złap mnie jeśli potrafisz

Zabawa ruchowa na refleks i koncentrację uwagi. Na podłodze rozsypane są kolorowe, gumowe kosteczki. Nauczyciel - stojąc na środku - kręci nad głową długą liną, na końcu liny może być przyczepiona maskotka pieska. Zadanie dzieci polega na wzięciu kostki, tak by nie zostały dotknięte przez maskotkę. Dzieci podchodzą pojedynczo, np. nauczyciel wywołuje po imieniu. Każda kostka to żeton na chrupkę dla psa. Dzieci karmią psa z kolorowych miseczek, dopasowując kolor zdobytej kostki i miseczki.

#### 4. Pies, dziecko, przyjaciele

Na podłodze leży lina. Gdy padnie hasło „przyjaciele”, trzeba stanąć w rozkroku - tak, by lina znalazła się między nogami, gdy „pies” – przeskoczyć na prawą stronę, „dziecko” – na lewą. Pozycja wyjściowa: dzieci stoją jedno za drugim wzdłuż liny. W zależności od wypowiedzianego hasła, przeskakują w odpowiednie miejsce. Kto się pomyli - odpada

(może zmienić wypowiadającego hasła). Hasła można dobrać w zależności od potrzeb, np. pies, piłka, zabawa.

### III. Zakończenie

#### 1. Pożegnanie: „*Wszyscy teraz stoją w kole i szykują swoje dłonie*”

Wszyscy stoją w kole, nauczyciel stojący w środku wyciąga dłoń, a dzieci po kolei kładą na niej swoje (jak przed meczem). Ręce wędrują do góry. Pies szczeka.

## SCENARIUSZ XIII

### METRYKA

Temat zajęć: **Świadomość własnego ciała.**

Czas trwania: 45 minut.

Cel główny: Przestrzeganie zasad dbania o własne zdrowie i bezpieczeństwo podczas kontaktów ze zwierzętami.

Cele szczegółowe:

- Uwrażliwienie na respektowanie cudzych granic i wyznaczanie własnych,
- osvajanie lęków przez karmienie psa z różnych części ciała,
- wczuwanie się w sytuację i emocje innej osoby,
- pokonywanie własnych słabości.

Metody i techniki pracy: praca: w kręgu, w grupach, w parach; obserwacja, pogadanka, praca z materiałem obrazkowym, ćwiczenia ruchowe, edukacyjne, ekspresyjne.

Środki dydaktyczne: kostka z obrazkami, przedstawiającymi części ciała, psie chrupki, kartki, flamastry, kolorowa chustka/szarfa.

### PRZEBIEG ZAJĘĆ

#### I. Ćwiczenia wprowadzające

##### 1. Powitanie: „*Rymowanką – z pieskiem powitanką*”.

Nauczyciel wypowiada słowa rymowanki, a dzieci na umówiony sygnał np. klaśnięcie, wypowiadają imię psa obecnego na zajęciach.

#### II. Zajęcia właściwe

##### 1. Kostka z częściami ciała

Dzieci rzucają kostką, na której są różne części ciała, np. kolano, dłoń, ramię, stopa, łokieć, szyja. Pies zjada chrupka ułożonego na określonej części ciała.



## 2. Kto da więcej?

Dzieci pracują w grupach, szukając jak największej liczby podobieństw i różnic pomiędzy ciałem człowieka i psa. Pomysły zapisują w tabelkach. Nauczyciel zaczyna licytację: kto wymieni najwięcej podobieństw, kto różnic.

## 3. Siedzieć komuś na ogonie

Dzieci dobierają się w pary. Zadanie polega na tym, by podążać za partnerem i być bardzo blisko. Zamiana w parach. Rozmowa o odczuciach podczas zabawy, komforcie ruchów, sformułowanie wniosków.

## 4. Przyczepił się jak rzep do psiego ogona

Jak się zachowuje pies, gdy przyczepi mu się coś do ogona? O czym to świadczy? Czy pies lubi, gdy dotyka się jego ogona?

Ogon – dzieci stają w rzędzie i chwytają się za ramiona. Ostatnie z dzieci wkłada sobie za pasek chustkę, kolorową szarfę lub skrawek materiału. Pierwsze dziecko to głowa, ostatnie ogon. Zadanie polega na chwyceniu ogona, który nie daje się złapać.

## 5. Pies ogon ma, a ja ... ?

Chętne dzieci wymieniają część ciała, której nie pozwalają dotykać, bo tego nie lubią.

## 6. Co oznacza, gdy się mówi o kimś, że przyczepił się jak rzep do psiego ogona?

Wyjaśnienie powiedzenia oraz przełożenie go na codzienne sytuacje.

## III. Zakończenie

1. Pożegnanie: pies na do widzenia szczeka i na „głaski” czeka. Dzieci głaszczą psa w miejscach, które wymienia terapeuta.

## SCENARIUSZ XIV

### METRYKA

Temat zajęć: **Zdrowa strawa to podstawa – edukacja w zakresie zdrowego odżywiania.**

Czas trwania: 45 minut.

Cel główny: Kształtowanie umiejętności dbania o własne sprawy i bezpieczeństwo swoje, kolegów i psa.

Cele szczegółowe:

- rozwijanie umiejętności wybierania tego, co jest dobre a co złe,
- utrwalanie i poszerzanie wiedzy na temat żywienia,
- stwarzanie okazji do zabierania głosu w dyskusji,

- doskonalenie uważności na innych,
- budowanie atmosfery poczucia bezpieczeństwa i zaufania.

Metody i techniki pracy: praca w kręgu, w parach, praca z tekstem, ćwiczenia ruchowe, edukacyjne, ekspresja muzyczna.

Środki dydaktyczne: chrupki psie, czekoladowe, groszki, kartki z tekstami, czyste kartki, flamastry, kredki, talerzyk.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Ćwiczenia wprowadzające

1. Powitanie: dzieci witają się z psem – podanie łapy.

### II. Zajęcia właściwe

#### 1. Chrupkowe zamieszanie

Praca w małych grupach. Uczniowie dostają pojemniki z chrupkami, którym mają się uważnie przyjrzeć i ocenić, czy nadają się dla psa. Okazuje się, że wśród psich chrupków są czekoladowe groszki i czekoladowe chrupki zbożowe. Zadanie polega na przebraniu psiego pokarmu - tak by pozostało tylko to, co może zjeść pies.

2. Czy wszystko, co smaczne jest zdrowe? – dyskusja.

#### 3. Aby pies był zdrowy

Praca w grupach. Dzieci otrzymują krótkie teksty na temat żywienia psa, np. czym karmić psa, jak częste powinny być posiłki, co jest zabronione w diecie pupila. Każda grupa omawia najważniejsze zasady i zapisuje na plakacie.

#### 4. Od każdego coś zdrowego

Dzieci siedząc w kole wymieniają produkty, które warto jeść – produkty nie mogą się powtarzać. Dzieci przekazują sobie jedną ręką talerzyk, trzymany na dłoni jak taca. Każda słuszna propozycja to psi chrupek położony na talerzyku. Zabawa trwa dopóki nie wyczerpią się pomysły (upuszczony talerzyk powoduje odebranie uzbieranych chrupków). Na koniec dzieci częstują psa zdobytymi chrupkami.

### III. Zakończenie

1. Pożegnanie: piosenka „*Piesku, piesku teraz cię żegnamy, piesku piesku, znowu zapraszamy*”. Pies szczeka na pożegnanie.

## SCENARIUSZ XV

## METRYKA

Temat zajęć:	<b>Dobre maniery są dobre dla wszystkich.</b>
Czas trwania:	45 minut
Cel główny:	Umiejętność budowania pozytywnych relacji między dziećmi oraz między dziećmi i zwierzęciem a także znajomość reguł społecznych i umiejętność odpowiedniego zachowania w różnych sytuacjach.
Cele szczegółowe:	<ul style="list-style-type: none"><li>- utrwalenie i poszerzenie wiadomości na temat bezpiecznych kontaktów z psem,</li><li>- rozwijanie kompetencji społecznych,</li><li>- doskonalenie umiejętności komunikacji,</li><li>- stwarzanie okazji do dyskusowania, formułowania pytań i twierdzeń, argumentowania</li><li>- pokonywanie nieśmiałości,</li><li>- rozwijanie kreatywności i umiejętności odgrywania ról.</li></ul>
Metody i techniki pracy:	praca w kręgu, w grupach, pogadanka, dyskusja, praca z materiałem obrazkowym i tekstem literackim, ekspresja słowna, ćwiczenia ruchowe, edukacyjne
Środki dydaktyczne:	obrazki przedstawiające powitanie z psem, teksty wierszyków: „Pomyłka mrówkojada”, „Gdy nadchodzą dzikie dziki”, „Szympan na grillu”, „Głupie dowcipy kangura”, „Śladami oposa” (G. Strzeboński, <i>Dobre maniery dla dzieci</i> , Kraków 2017, s. 72-76).

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### I. Ćwiczenia wprowadzające

1. Powitanie: każde dziecko (pojedynczo) wita się słowami, np. „*Witaj piesku*”, „*Cześć piesku*”, „*Dzień dobry*”. Pies na każde powitanie odpowiada szczeknięciem.

### II. Zajęcia właściwe

#### 1. Zaplątany język

Zadaniem uczniów jest powtórzenie za nauczycielem: *savoir vivre*.

#### 2. Dobre maniery – *savoir vivre*

Dobre maniery – co to takiego i czy nam potrzebne?

#### 3. Dobre maniery podczas powitania z psem

Nauczyciel opowiada o tym, że psy także mają swój *savoir vivre*. Opisuje różne sytuacje i wskazuje, o czym trzeba pamiętać witając się z psem.

Praca z obrazkami: dzieci otrzymują zestaw obrazków, zadanie polega na wybraniu tych, które prezentują poprawny wzorzec. Uczniowie podchodzą do psa i witają się z nim (głaszczą), pamiętając o omówionych zasadach.

#### 4. W parku, w lesie, nad jeziorem

Praca w grupach, każda grupa losuje krótki wierszyk. Z wierszykiem związane są nazwy grup: Mrówkojady, Dzikie Dzikie, Szympansy, Kangury, Oposy. Tekst trzeba przygotować jako scenkę, tzn. przeczytać z podziałem na role i odegrać. Po każdej scenie, dzieci będąc publicznością podają zasadę, którą przedstawiła grupa, a są to, np. niepłoszenie zwierząt, niezaśmiecanie.

### III. Zakończenie

#### 1. Pożegnanie: „*Powiem innym, bom nie gapa: Do widzenia! Cześć! Pa paa!*”

Pies robi: macha łapą i szczeka.