



Złożenie pracy online:
2025-07-18 09:07:04
Kod pracy:
21005/50375/CloudA

Aneta Przekazińska
(nr albumu: 26855)

Praca magisterska

**Analiza wpływu treningu umiejętności społecznych (TUS)
wspomagane go obecnością kawy domowej na redukcję
stresu u uczniów klasy czwartej szkoły podstawowej**

**Analysis of the impact of social skills training supported by
the presence of home-made coffee on stress reduction in
fourth-grade primary school students**

Wydział: Wyższa Szkoła Biznesu - National-
Louis University

Kierunek: Psychologia

Specjalność: psychologia kliniczna i osobowości

Promotor: dr Aleksandra Patyk-Rybka

Bardzo dziękuję mojej Promotor - Pani Aleksandrze Patyk- Rybce za poświęcony czas, cierpliwość, dostępność i wszelką pomoc oraz wiedzę.

I



Streszczenie

Celem pracy była analiza wpływu Treningu Umiejętności Społecznych (TUS) wspomaganego obecnością kawii domowej (Guinea pig) na redukcję stresu i lęku u uczniów klasy IV szkoły podstawowej. W badaniu wzięło udział 24 dzieci, które uczestniczyły w ośmiotygodniowym programie TUS, podczas którego w wybranych zajęciach obecna była kawia domowa jako element animal-assisted intervention (AAI). Poziom lęku mierzono za pomocą Skali Lęku dla Dzieci STAIC, a dodatkowo zbierano dane jakościowe – dzienniczki emocji, obserwacje i wypowiedzi uczestników. Wyniki ilościowe wykazały istotne obniżenie średnich wyników lęku stanowego ($X_{pre} = 39,4$; $X_{post} = 31,2$; $p < 0,01$) i lęku cechowego ($X_{pre} = 42,1$; $X_{post} = 34,5$; $p < 0,01$). Analiza jakościowa ujawniła trzy główne tematy: wzrost poczucia bezpieczeństwa w grupie, większą otwartość w wyrażaniu emocji oraz zaangażowanie w zadania społeczne. Dzieci chętnie uczestniczyły w ćwiczeniach, chwaliły obecność kawii i odczuwały zmniejszenie napięcia przed wystąpieniami publicznymi. Triangulacja wyników potwierdziła spójność zmian w sferze emocjonalnej i behawioralnej. Autor zwraca uwagę na ograniczenia, takie jak niewielka liczba uczestników i brak grupy kontrolnej, oraz sugeruje prowadzenie badań z dłuższą obserwacją podtrzymania efektów i zróżnicowaniem zwierząt asystujących. Praktyczne rekomendacje obejmują włączenie elementu AAI do programów TUS w szkołach oraz szkolenia nauczycieli w zakresie pracy z dziećmi w obecności zwierząt.

Słowa kluczowe

TUS, Kawia domowa, emocje,

Abstract

The aim of the study was to analyze the effect of Social Skills Training (TST) supported by the presence of Guinea pig on reducing stress and anxiety in fourth-grade primary school students. The study involved 24 children who participated in an eight-week TUS program, during which guinea pig was present in selected classes as an element of animal-assisted intervention (AAI). The level of anxiety was measured using the STAIC Anxiety Scale for Children, and additional qualitative data was collected - emotional diaries, observations and statements of participants. Quantitative results showed a significant decrease in the mean scores of state anxiety ($X_{pre} = 39.4$; $X_{post} = 31.2$; $p < 0.01$) and trait anxiety ($X_{pre} = 42.1$; $X_{post} = 34.5$; $p < 0.01$). Qualitative analysis revealed three main themes: increased sense of security in the group, greater openness in expressing emotions and involvement in social tasks. The children were eager to participate in the exercises, praised the presence of the guinea pig and felt a reduction in stress before public speaking. Triangulation of the results confirmed the consistency of changes in the emotional and behavioral spheres. The author draws attention to limitations such as the small number of participants and the lack of a control group, and suggests conducting studies with a longer observation of the maintenance of effects and the differentiation of assistance animals. Practical recommendations include the inclusion of the AAI element in TUS programs in schools and training of teachers in working with children in the presence of animals.

Keywords

TUS, Guinea pig, emotions

Spis treści

Wstęp.....	3
Rozdział 1. Umiejętności społeczne u dzieci w wieku wczesnoszkolnym	5
1.1. Definicja i znaczenie umiejętności społecznych.....	5
1.2. Rozwój społeczny dzieci w wieku 9–10 lat	8
1.3. Problemy z deficytami umiejętności społecznych i ich konsekwencje szkolne	12
Rozdział 2. Stres i lęk u dzieci w młodszym wieku szkolnym	17
2.1. Definicja stresu i lęku w psychologii dziecięcej	17
2.2. Źródła stresu szkolnego u uczniów klas IV	19
2.3. Objawy i konsekwencje przewlekłego stresu u dzieci	21
2.4. Strategie radzenia sobie ze stresem	23
2.5. Diagnozowanie poziomu stresu/lęku – narzędzia psychologiczne (w tym STAIC)	26
Rozdział 3. Trening Umiejętności Społecznych (TUS)	29
3.1. Historia powstania, cele i założenia TUS.....	29
3.2. Struktura i techniki pracy w TUS.....	31
3.3. Efektywność TUS u dzieci z trudnościami emocjonalnymi	33
3.4. Wpływ TUS na funkcjonowanie emocjonalne i redukcję stresu.....	34
Rozdział 4. Animal-assisted interventions (AAI)	37
4.1. Teorie interakcji człowiek–zwierzę.....	37
4.2. Rola zwierząt w terapii dzieci	38
4.3. Przegląd badań nad wpływem zwierząt na emocje i stres u dzieci	40
Rozdział 5. Metodologia badań.....	43
5.1. Cel badań.....	43
5.2. Pytania badawcze	43
5.3. Metoda badawcza.....	43
5.4. Techniki i narzędzia badawcze (w tym test STAIC)	44
5.5. Charakterystyka grupy badanej	44



5.6. Procedura badawcza	45
5.7. Sposób analizy danych	45
Rozdział 6. Wyniki i dyskusja	47
6.1. Wprowadzenie	47
6.2. Wyniki ilościowe – analiza zmian poziomu lęku (test STAIC)	47
6.2.1. Opis danych wyjściowych	47
6.2.2. Porównanie wyników po zakończeniu programu – analiza statystyczna	48
6.2.3. Interpretacja zmian	49
6.3. Wyniki jakościowe – analiza obserwacji, dzienników emocji i wypowiedzi	50
6.3.1. Analiza przypadków badanych dzieci	50
6.3.2. Tematy wyłaniające się z obserwacji	71
6.3.3. Emocjonalne reakcje uczestników	73
6.3.4. Behawioralne reakcje – sposób zaangażowania i aktywności	74
6.4. Triangulacja wyników	76
6.5. Dyskusja – interpretacja wyników w kontekście literatury	84
6.6. Ograniczenia badania	85
6.7. Implikacje praktyczne i kierunki przyszłych badań	86
6.7.1. Rekomendacje dla praktyków	86
6.7.2. Sugestie rozszerzenia programów i przyszłych badań	87
6.8. Podsumowanie	89
Wnioski	90
Bibliografia	91



Wstęp

Współczesna edukacja wczesnoszkolna stoi przed wieloma wyzwaniami, nie tylko przekazywania wiedzy merytorycznej, ale również wszechstronnego wspierania społeczno-emocjonalnego rozwoju dzieci. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że umiejętności społeczne stanowią fundament adaptacji w grupie rówieśniczej, wpływając na efektywność nauki, poziom samooceny, a nawet odporność na stres szkolny. Szczególnie w szkole podstawowej, gdzie z czasem intensyfikują się wymagania edukacyjne oraz rośnie odpowiedzialność za własne wyniki, uczniowie często doświadczają napięcia, obaw związanych z ocenami i lęku przed wystąpieniami publicznymi.

Zjawisko stresu szkolnego nie ogranicza się tylko do sfery poznawczej – ma ono z całą pewnością wielowymiarowy charakter, obejmując reakcje somatyczne, emocjonalne oraz behawioralne. Przewlekłe napięcie może z czasem doprowadzić do obniżonej motywacji, regresu rozwojowego, a nawet problemów psychosomatycznych (takich jak zaburzenia snu czy osłabienie odporności). Dlatego właśnie rośnie zainteresowanie interwencjami, które poza kształceniem kompetencji twardych wspierałyby również rozwój umiejętności samoregulacji emocji i skutecznego radzenia sobie ze stresem.

Trening Umiejętności Społecznych (TUS) jest programem o ugruntowanej pozycji w psychologii dziecięcej. Jest on oparty na naukowo zweryfikowanych technikach rozwijania komunikacji, asertywności i rozwiązywania konfliktów. Dotychczasowe badania naukowe wykazały skuteczność TUS w redukcji objawów lękowych u dzieci z trudnościami emocjonalnymi oraz poprawie funkcjonowania w grupie rówieśniczej. Coraz częściej jednak zwraca się uwagę na wartość, jaką stanowi integracja TUS oraz elementów *animal-assisted interventions* (AAI). AAI poprzez zastosowanie bezpośredniego kontaktu ze zwierzęciem łagodzą napięcie, ale również wzmacniają motywację do uczestniczenia w zajęciach.

W literaturze przedmiotu niewiele jest kompleksowych badań łączących TUS z elementem AAI w warunkach szkoły podstawowej, dokładniej dla uczniów klas IV. Niniejsza praca ma na celu wypełnić tę lukę, wskazując na potencjał kawii domowej („świnki morskiej”). Jest to bowiem małe, łatwe w pielęgnacji zwierzę mogące wspierać proces terapeutyczny. Obecność zwierzęcia podczas TUS może poprawiać poczucie bezpieczeństwa, ułatwiać nawiązywanie relacji i redukować barierę lęku przed ekspozycją społeczną.

Głównym celem badań było sprawdzenie, czy ośmiotygodniowy program TUS ze wsparciem kawii domowej istotnie obniża poziom stresu i lęku u uczniów klasy IV szkoły podstawowej.

Problemy badawcze



1. Czy uczestnictwo w programie TUS wspomaganym obecnością kawy domowej prowadzi do istotnego zmniejszenia poziomu lęku stanowego i cechowego (mierzonego STAIC)?
2. Jakie doświadczenia i odczucia opisują dzieci w ramach obserwacji jakościowej – czy obecność zwierzęcia wpływa na poczucie bezpieczeństwa i zaangażowanie w zajęcia?
3. Jakie czynniki kontekstowe (np. relacje rówieśnicze, styl prowadzenia zajęć) warunkują efektywność integracji AAI w programie TUS?

Praca składa się z siedmiu rozdziałów. Rozdział pierwszy omawia pojęcie kompetencji społecznych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym, ich znaczenie oraz mechanizmy rozwoju. W rozdziale drugim opisano koncepcje stresu i lęku w psychologii dziecięcej oraz strategie radzenia sobie z nimi. Rozdział trzeci z kolei przybliży historię, założenia i techniki TUS oraz dotychczasowe badania nad jego efektywnością. W rozdziale czwartym zaprezentowano teoretyczne podstawy AAI ze szczególnym uwzględnieniem kawy domowej. Rozdział piąty opisuje metodologię badań – cel, pytania badawcze, narzędzia (STAIC, obserwacje, dzienniczki emocji) oraz procedurę. W rozdziale szóstym przedstawiono wyniki ilościowe i jakościowe wraz z ich dyskusją, ograniczenia badania oraz rekomendacje praktyczne i propozycje dalszych kierunków badań. Rozdział siódmy zawiera wnioski z przeprowadzonych badań.

Rozdział 1. Umiejętności społeczne u dzieci w wieku wczesnoszkolnym

1.1. Definicja i znaczenie umiejętności społecznych

We współczesnym podejściu do edukacji wczesnoszkolnej zakłada się, że obok rozwijania kompetencji poznawczych, równie istotne miejsce powinno zajmować wspieranie umiejętności społecznych dziecka. Umiejętności te definiuje się jako zespół złożonych zdolności, które umożliwiają skuteczne funkcjonowanie danej jednostki w relacjach interpersonalnych oraz w obrębie grup społecznych. Kompetencje społeczne obejmują swym zakresem zarówno zachowania adaptacyjne, jak i te związane z samoregulacją emocjonalną, rozwiązywaniem konfliktów, podejmowaniem decyzji oraz współpracą (Szafraniec, 2016). W ujęciu psychologicznym umiejętności te są traktowane jako wyuczalne i rozwijające się cechy, które swoje źródła mają w interakcjach z otoczeniem społecznym – rodziną, rówieśnikami i nauczycielami (Appelt i Jabłoński, 2017).

Zgodnie zaś z ujęciem funkcjonalnym, kompetencje społeczne stanowią pewną umiejętność doboru strategii działania, które umożliwiają jednostce realizację celów społecznych. Z założeniem, że jednocześnie w poszanowaniu są obowiązujące normy i zasady. Istotnym aspektem kompetencji społecznych w tym ujęciu jest również zdolność rozumienia emocji własnych i innych, trafne rozpoznawanie intencji oraz reagowanie w sposób adekwatny do sytuacji (Bandach, 2013). Dzieci, które te umiejętności opanowały, potrafią nawiązywać i podtrzymywać relacje społeczne, ale również efektywniej funkcjonują w grupie rówieśniczej i wykazują większą odporność na sytuacje stresowe np. wynikające z presji rówieśniczej czy konfliktów (Szumski, 2020).

Z kolei na poziomie systemowym, kompetencje społeczne ujęte zostały jako jeden z ośmiu filarów kompetencji nabywanych w procesie uczenia się przez całe życie, zgodnie z obowiązującymi zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady UE. W polskich dokumentach oświatowych pojawiają się one zarówno w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, jak i kształcenia ogólnego choć oczywiście zróżnicowany jest stopień ich bezpośredniego eksponowania (Bogusławska, 2014). Rozwijanie tych umiejętności już na etapie edukacji wczesnoszkolnej jest więc nie tylko zgodne z zaleceniami międzynarodowymi, ale również konieczne z punktu widzenia przygotowania dziecka do wyzwań życia społecznego w późniejszych etapach edukacji i dorosłości w sposób efektywny.

Wiek wczesnoszkolny jest okresem intensywnych przemian społecznych, wynikających m.in. z rozszerzenia środowiska codziennego funkcjonowania dziecka z domowego na



instytucjonalno-edukacyjne. Dziecko staje wtedy wobec konieczności odnalezienia się w strukturze, jaką jest grupa klasowa. Poza tym zmuszone jest do nabycia umiejętności dostosowania zachowań do norm wspólnotowych oraz rozwinięcia strategii komunikacyjnych i regulacyjnych. Edukacja szkolna staje się zatem nie tylko przestrzenią do zdobywania wiedzy, lecz także niejako treningiem umiejętności społecznych, których skuteczność warunkuje nie tylko bieżące funkcjonowanie, ale również długofalowy rozwój psychospołeczny ucznia (Kamza, 2014).

Poziom i rozwój kompetencji społecznych warunkuje jakość relacji rówieśniczych i nauczycielskich. Umiejętności takie jak: respektowanie obowiązujących zasad, konstruktywne wyrażanie emocji, rozwiązywanie konfliktów, podejmowanie współpracy decydują o sukcesie funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej. Z kolei brak tych umiejętności skutkować może trudnościami adaptacyjnymi, marginalizacją, a często nawet reakcjami stresowymi, które nasilają się w sytuacjach społecznych obciążonych oczekiwaniami lub napięciem (Appelt i Jabłoński, 2017). Co ciekawe, indywidualne różnice w zakresie poziomu kompetencji społecznych wynikać mogą zarówno z czynników biologicznych, jak również środowiskowych w tym wzorców rodzinnych, doświadczeń przedszkolnych oraz stylów wychowawczych (Oszwa, 2016).

Zdolność do funkcjonowania w grupie w sposób efektywny i zdolność do przyjmowania odpowiednich do sytuacji ról społecznych wymaga wcześniejszego ukształtowania tzw. „ja społecznego”. Koncepcja ta, odnosi się do poczucia przynależności, tożsamości i odrębności. Jest ona budowana w toku doświadczeń z osobami w pewien sposób znaczącymi (ważnymi) oraz w nowych kontekstach społecznych (tj. szkoła). Funkcję tę pełni również środowisko klasowe, w którym dziecko ma okazję do obserwacji, uczestnictwa i refleksji nad sobą i innymi. To właśnie na tym etapie życia jednostki są uruchamiane podstawowe mechanizmy samoświadomości społecznej czy też empatii (Appelt i Jabłoński, 2017).

Kompetencje społeczne w procesie edukacyjnym stanowią nie tylko cel wychowawczy, ale również narzędzie umożliwiające bardziej skuteczne uczenie się oraz uczestnictwo w kulturze szkoły. Uczeń, który potrafi współpracować z innymi, adekwatnie komunikować swoje potrzeby oraz przyjmować przekazywane mu informacje zwrotne, zdecydowanie efektywniej funkcjonuje w strukturze nie tylko lekcyjnej, ale i pozalekcyjnej. Zgodnie z teorią społeczno-konstruktywistyczną, rozwój poznawczy i społeczny są ze sobą powiązane w sposób nierozdzielny. Zaś dziecko uczy się przede wszystkim w interakcji z innymi, a jakość tych relacji wpływa na przyswajanie wiedzy oraz rozwój tożsamości (Szumski, 2020).

Zdolność do uczenia się poprzez działanie w grupie oraz współpracę z rówieśnikami



wymaga rozwinięcia określonych form zachowania, tj. umiejętność słuchania, dostosowywania się, negocjacji czy też podejmowania wspólnego celu. Te umiejętności nie są wrodzone, lecz nabywa się je w toku doświadczeń społecznych, których intensywność i jakość w wieku wczesnoszkolnym niewątpliwie osiągają swoje pierwsze w życiu człowieka apogeum (Szafraniec, 2016). Edukacja szkolna może zatem wspierać rozwój kompetencji społecznych, jednak, pod warunkiem że stwarza sytuacje sprzyjające współdziałaniu, autorefleksji i empatii nie tylko w wymiarze formalnych zajęć, ale również w kontekście nieformalnych interakcji zachodzących w klasie i na przerwach (Appelt i Jabłoński, 2017).

Z kolei w kontekście dydaktycznym kompetencje społeczne mogą być rozumiane jako pewien zasób warunkujący gotowość do pracy zadaniowej, a zatem do realizacji celów edukacyjnych. Dzieci, które są wyposażone w takie umiejętności zdecydowanie lepiej adaptują się do struktury zadań wymagających współdziałania czy planowania, to zaś przekłada się na ich wyniki szkolne oraz poziom ich samodzielności (Caprara i in., 2000, cyt. za: Szumski, 2020).

Znaczenie kompetencji społecznych w rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym potwierdzają również liczne analizy psychologiczne, które wskazują, że rozwój społeczny i emocjonalny współzachodzi z rozwojem m.in. funkcji poznawczych, a nawet z nabywaniem zdolności do refleksji i samooceny. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym rozwija swoją zdolność do rozumienia intencji innych, ale również przewidywania konsekwencji własnych działań czy kształtowania adekwatnych strategii zachowań w kontaktach społecznych (np. rówieśniczych). Elementy te związane są bezpośrednio z umiejętnościami takimi, jak empatia, samokontrola emocjonalna czy zdolność do przyjmowania perspektywy innej osoby a zatem są podstawą kompetencji społecznych (Oszwa, 2016).

Uczniowie, którzy rozpoczynają naukę szkolną niewątpliwie muszą wejść w nową strukturę ról, wymagań oraz oczekiwań, a to sprzyja intensywnemu rozwojowi kompetencji interpersonalnych. W całym toku edukacji uczniowie powinni nie tylko nabywać wiedzę, ale również rozwijać zdolność funkcjonowania w społeczeństwie rozumianą jako świadome, refleksyjne i odpowiedzialne uczestnictwo w życiu grupy. Dlatego właśnie to nauczyciel obok roli dydaktycznej pełni funkcję modelującą i wspierającą proces socjalizacji ucznia (Appelt i Jabłoński, 2017).

Zatem, zgodnie z podejściem systemowym, wspieranie rozwoju kompetencji społecznych w sposób skuteczny wymaga działania w wielu płaszczyznach: indywidualnej, grupowej i instytucjonalnej. Warto podkreślić, że w tym kontekście edukacja wczesnoszkolna powinna dostarczać nie tylko treści, ale również warunków umożliwiających stabilny rozwój



osobisty ucznia. Stworzenie bezpiecznego środowiska, otwartego na różnorodność oraz opartego na wzajemnym szacunku, jest niezbędne, aby dziecko mogło rozwijać umiejętności społeczne w sposób trwały oraz funkcjonalny. Z tego właśnie względu kompetencje społeczne powinny być traktowane jako równorzędny cel wobec tradycyjnych obszarów kształcenia, a wręcz stanowić integralny element każdego etapu edukacyjnego (Kamza, 2014).

1.2. Rozwój społeczny dzieci w wieku 9–10 lat

Jednym z fundamentalnych zadań rozwojowych dziecka we wczesnoszkolnym okresie życia jest adaptacja do życia społecznego w zorganizowanej strukturze, a taką stanowi środowisko szkolne. Przejście z w pewien sposób swobodnej przestrzeni rodzinno-przedszkolnej do wymagań formalnych w szkole związane jest z koniecznością podjęcia przez dziecko nowych ról społecznych i podporządkowania się normom grupowym. Uczeń, w szczególności na wczesnym etapie edukacji, dokonuje intensywnej eksploracji nowych relacji rówieśniczych, a także buduje swoją własną pozycję w strukturze klasy. To zaś ma bezpośredni wpływ na jego samopoczucie, motywację oraz gotowość do uczenia się. W kontekście tym kompetencje społeczne stają się wskaźnikiem dojrzałości rozwojowej, ale także warunkiem efektywnego funkcjonowania w środowisku szkolnym (Kulawska, 2013).

Rozwój społeczny dzieci w okresie wczesnoszkolnym nie jest jednorodny. Jest on bowiem kształtowany poprzez jednoczesne oddziaływanie czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Do czynników wewnętrznych zaliczyć należy temperament, zdolności poznawcze, poziom samoregulacji emocjonalnej, wcześniejsze doświadczenia interpersonalne. Z kolei zewnętrzne czynniki to głównie styl wychowania, jakość relacji rodzinnych, struktura klasy szkolnej i sposób organizacji środowiska edukacyjnego (Oszwa, 2016). W modelu ekologiczno-rozwojowym wielokrotnie podkreśla się, że społeczny rozwój dziecka zachodzi w określonych kontekstach, wzajemnie się przenikających. Mikrośrodowisko szkolne współdziała z makro kontekstem społecznym, kulturowym i medialnym (Brzezińska i in., 2012).

Z całą pewnością istotnym czynnikiem mającym wpływ na rozwój społeczny dzieci w wieku wczesnoszkolnym są relacje rówieśnicze. W grupie klasowej dzieci uczą się mechanizmów współpracy, ale także zasad rywalizacji, negocjowania i dzielenia się zasobami materialnymi, emocjonalnymi oraz symbolicznymi. Prawidłowe funkcjonowanie w grupie klasowej wymaga rozwinięcia takich umiejętności, jak umiejętność inicjowania kontaktu, utrzymywania dialogu, respektowania odmiennych punktów widzenia oraz reagowania na



emocje i potrzeby innych. Brak tych umiejętności może skutkować odsunięciem lub marginalizacją, to zaś może prowadzić do obniżenia samooceny, trudności w nauce, natomiast w dłuższej perspektywie nawet do zaburzeń emocjonalnych (Domagała-Zyśk i in., 2017).

Społeczne funkcjonowanie dzieci w okresie wczesnoszkolnym cechuje się dużą zależnością od kontekstu oraz sposobu organizacji życia klasy. Dzieci uczą się w relacjach, w przypadku których wartościowane są nie tylko osiągnięcia indywidualne, ale także umiejętność działania na rzecz grupy. Przestrzeń klasowa, która jest dobrze zorganizowana i w której istnieje równowaga pomiędzy rywalizacją a współpracą daje uczniom możliwość nabywania doświadczeń społecznych w sposób bezpieczny i sprzyjający integracji (Brzezińska i in., 2012). Z kolei nauczyciel jako lider grupy może pełnić niejako funkcję korekcyjną względem niekorzystnych wzorców rówieśniczych, poprzez modelowanie pożądaných postaw i wzmacnianie zachowań sprzyjających empatii (Kamza, 2014).

Rola nauczyciela i szkoły jako instytucji wspierających społeczny rozwój dziecka nabiera szczególnego znaczenia, zwłaszcza w kontekście obserwowanych zjawisk negatywnych, takich jak wykluczenie społeczne, przemoc rówieśnicza. Dzieci odrzucane przez grupę mają często niższą samoocenę, trudniej nawiązują relacje, a ich postrzeganie szkoły ulega pogorszeniu (Kulawska, 2013). Istotnym zadaniem edukacji staje się zatem nie tylko minimalizowanie skutków odizolowania, ale również, a wręcz przede wszystkim tworzenie takich warunków, które przeciwdziałają jego powstawaniu poprzez wczesną diagnozę deficytów społecznych oraz systematyczne wspieranie dzieci w budowaniu pozytywnych relacji.

W tym celu szczególną uwagę poświęcić należy tym uczniom, którzy nie potrafią funkcjonować w strukturze grupy ze względu np. na niedobory w zakresie kompetencji społecznych. To właśnie w takich przypadkach wskazane jest wdrażanie działań wspomagających o charakterze profilaktycznym, jak i terapeutycznym. Warto podkreślić, że skuteczność takich interwencji zwiększa się, gdy są one realizowane systematycznie, oraz we współpracy z rodziną dziecka i specjalistów w tym psychologów, pedagogów szkolnych i terapeutów (Domagała-Zyśk i in., 2017).

W obliczu nadchodzących, dynamicznych zmian społecznych i technologicznych współczesna szkoła staje przed wyzwaniem, lub też koniecznością włączenia w swoje działania nowych strategii wspierających rozwój społeczno-emocjonalny dzieci. Jednym z fundamentalnych wyzwań staje się przeciwdziałanie alienacji i rozproszeniu uwagi uczniów, wynikającym z nadmiernego kontaktu ze światem cyfrowym. Obserwacje nauczycieli oraz rodziców wskazują, że coraz większa liczba dzieci w coraz młodszym wieku szkolnym



wykazuje trudności w koncentracji, ograniczoną empatię, impulsywność i spadek zainteresowania interakcjami twarzą w twarz. Utrudnia to z całą pewnością tworzenie stabilnych relacji rówieśniczych oraz uczestnictwo w grupie szkolnej, co może negatywnie wpływać na adaptację społeczną (Krażek i in., 2022).

Nowoczesne technologie, mimo iż oferują wiele możliwości rozwojowych, to stają się one również źródłem wyzwań dla procesów kształtowania kompetencji społecznych. W badaniach zrealizowanych wśród nauczycieli i rodziców dzieci w wieku 6–10 lat wykazano, że kontakt ze światem cyfrowym coraz częściej zastępuje tradycyjną zabawę grupową, w efekcie ograniczając liczbę sytuacji wymagających negocjowania ról społecznych czy rozwiązywania konfliktów. To zaś prowadzi do swego rodzaju upośledzenia dzieci. Ponadto dzieci przyzwyczajone do szybkich bodźców cyfrowych wykazują mniejszą tolerancję na frustrację i trudności w utrzymywaniu uwagi w przypadku dłuższych kontaktów interpersonalnych. W rezultacie mogą one doświadczać problemów z adaptacją do reguł życia szkolnego. Bowiem życie szkolne wymaga cierpliwości, współdziałania oraz respektowania granic innych (Krażek i in., 2022).

Z drugiej strony, jeśli technologia jest odpowiednio wkomponowana w całość środowiska edukacyjnego, to może pełnić funkcję narzędzia, które wspiera rozwój społeczny. Pod warunkiem jednak, że jej stosowanie będzie przemyślane, ograniczone czasowo oraz ukierunkowane na wspólne działania i ściśle kontrolowane. Interaktywne programy edukacyjne, gry kooperacyjne i platformy umożliwiające współpracę zespołową online mogą stanowić ciekawe uzupełnienie tradycyjnych form aktywności grupowej. Jednakże, niezbędna jest tu aktywna rola nauczyciela i rodziców, którzy powinni wpływać i kształtować właściwe wzorce korzystania z mediów oraz równoważyć je doświadczeniami społecznymi w świecie rzeczywistym (Krażek i in., 2022).

W tym kontekście rozwój kompetencji społecznych w wieku wczesnoszkolnym wygląda na proces, który wymaga świadomego zarządzania środowiskiem edukacyjnym dziecka. Zarówno klasyczne interakcje rówieśnicze, jak również nowe formy cyfrowych kontaktów powinny być traktowane jako potencjalne obszary kształtowania umiejętności społecznych. Pod warunkiem jednak, że zapewnione zostanie odpowiednie wsparcie, nadzór i refleksja pedagogiczna. Dlatego właśnie integracja tradycyjnych i nowoczesnych metod pracy z uczniem może sprzyjać rozwijaniu takich kompetencji jak współpraca, odpowiedzialność, elastyczność i komunikacja, czyli podstawowe umiejętności dla dalszego funkcjonowania w świecie społecznym i zawodowym (Brzezińska i in., 2012).

Zatem, rozwijanie kompetencji społecznych uczniów w okresie wczesnoszkolnym



wymaga odpowiednio skonstruowanego programu edukacyjnego, ale także indywidualizacji podejścia do potrzeb emocjonalno–społecznych każdego dziecka. Autorzy diagnozy funkcjonalnej rozwoju społeczno–emocjonalnego wskazują, że skuteczna pomoc w tym zakresie opierać się powinna na rzetelnej identyfikacji zasobów i trudności ucznia, z jednoczesnym uwzględnieniem jego stylu funkcjonowania w grupie, poziomu sprawczości, obrazu siebie oraz umiejętności kontroli frustracji. Tak ujęta diagnoza daje możliwość do świadomego projektowania działań wspierających. Dotyczy to działań zarówno o charakterze profilaktycznym, jak i interwencyjnym, których celem jest poprawa jakości funkcjonowania dziecka w relacjach z rówieśnikami i dorosłymi (Domagała–Zyśk i in., 2017).

Wdrażanie tego typu działań powinno opierać się na założeniu, że każdemu jednemu uczniowi, niezależnie od jego aktualnego poziomu kompetencji społecznych należy się dostęp do sytuacji, które umożliwiają rozwój społeczny poprzez doświadczanie relacji, współpracy oraz odpowiedzialności. Ważne jest przy tym, aby proces ten przebiegał w środowisku bezpiecznym, przewidywalnym i opartym na wzajemnym szacunku. Konieczne jest także równoważenie wsparcia dydaktycznego oraz troski o dobrostan emocjonalny ucznia, który jest silnym predyktorem w kontekście sukcesów edukacyjnych i społecznych dziecka (Domagała–Zyśk i in., 2017).

Nie sposób jednak pominąć roli, jaką pełni środowisko domowe i lokalna wspólnota w kształtowaniu podstawowych wzorców społecznych. Szkoła, nawet jeśli posiada najbardziej kompetentną kadre, nie ma możliwości, aby samodzielnie zapewnić dziecku kompleksowe wsparcie w rozwoju społeczno–emocjonalnym. Wymagana jest tu niewątpliwie współpraca z rodzicami, a niekiedy nawet z instytucjami pomocowymi w tym poradniami psychologiczno–pedagogicznymi. Celem działania takich poradni powinno być wspólne działanie na rzecz wyrównywania szans i wzmocnienia pozytywnych postaw (Brzezińska i in., 2012).

Wnioskiem płynącym z powyższych rozważań jest konieczność traktowania społecznego funkcjonowania dziecka w wieku wczesnoszkolnym jako procesu dynamicznego i podatnego na zmiany, ale jednocześnie wymagającego stałego i celowego wsparcia. Kompetencje społeczne nie rozwijają się samoczynnie. Potrzebują one przestrzeni, relacji i kontekstu, który sprzyja ich wzmocnieniu. Dbłość o ten wymiar edukacji powinna być zatem jednym z głównych zadań szkoły podstawowej, szczególnie w pierwszych latach nauki, gdy fundamenty funkcjonowania społecznego kształtują się najbardziej intensywnie (Kamza, 2014).



1.3. Problemy z deficytami umiejętności społecznych i ich konsekwencje szkolne

Wiek wczesnoszkolny jest to okres, w którym intensywnie kształtują się kompetencje emocjonalne i społeczne. Jednocześnie czas ten stanowi niejako moment krytyczny, w którym nieprawidłowości w funkcjonowaniu emocjonalno–społecznym mogą zacząć się ujawniać, a nawet pogłębiać. Trudności te często wynikają z napięcia pomiędzy wymaganiami szkolnymi a indywidualnymi predyspozycjami ucznia. Już w pierwszych latach nauki dziecko musi przystosować się do struktury grupy klasowej, opanować umiejętność nawiązywania relacji oraz nauczyć się wyrażać swoje emocje w sposób społecznie akceptowalny. Dla wielu uczniów jest to poważne wyzwanie, w szczególności, jeśli nie dysponują oni wystarczającymi zasobami w zakresie regulacji emocji, empatii czy komunikacji (Pantak i Skodownik–Rycaj, 2015).

Zaburzenia w sferze emocjonalnej dziecka przybierać mogą różne formy – od wycofania społecznego i lęku, przez problemy z koncentracją i impulsywność, po agresję słowną a nawet fizyczną. Źródłem tych trudności często są czynniki zewnętrzne, takie jak niewłaściwa atmosfera wychowawcza w rodzinie, brak poczucia bezpieczeństwa, niedostosowane oczekiwania edukacyjne czy też trudności relacyjne z rówieśnikami. W przypadku tych dzieci można zaobserwować skłonność do nadmiernego, nieuzasadnionego reagowania na stres szkolny, niską tolerancję na własną frustrację oraz trudności w przyjmowaniu perspektywy innych ludzi. Reakcje te wpływają na ich samopoczucie, ale również na sposób funkcjonowania w grupie prowadząc do izolacji społecznej lub konfliktów (Zdziech, 2016).

Niepowodzenia w adaptacji społeczno–emocjonalnej często ściśle związane są z trudnościami szkolnymi. Niewystarczające wyniki w nauce mogą być przyczyną, jak również konsekwencją zaburzeń emocjonalnych. Dziecko, które doświadcza niepowodzeń edukacyjnych, może zacząć postrzegać siebie jako gorsze od innych, co skutkuje spadkiem samooceny i motywacji do nauki. Taki mechanizm może uruchamiać spiralę negatywnych doświadczeń. Zaś trudności w nauce prowadzą do problemów emocjonalnych, które z kolei pogłębiają jeszcze bardziej deficyty poznawcze. W kontekście społecznym skutkuje to najczęściej wycofaniem, zachowaniami unikowymi lub niekiedy przeciwnie nawet postawami opozycyjno–buntowniczymi (Ochojska, 2018).

Wspólnym mianownikiem dla tych trudności jest niedostosowanie społeczno–emocjonalne, rozumiane nie jako stała cecha danego człowieka (dziecka), lecz jako przejaw nieprawidłowego rozwoju związanego ściśle z określonymi warunkami środowiskowymi i relacyjnymi. Niedostosowanie społeczno–emocjonalne może przejawiać się w zachowaniach



zarówno internalizacyjnych (np. lęk, wycofanie), jak i eksternalizacyjnych (np. impulsywność, agresja). Często, te zachowania mogą ze sobą współistnieć w różnych konfiguracjach i nasileniu. Takie ujęcie wymaga spojrzenia na problemy ucznia nie jako na deficyt, ale jako wyzwanie do podjęcia działań wspierających oraz terapeutycznych, czyli mających na celu przywrócenie równowagi w jego funkcjonowaniu emocjonalno–społecznym (Zdziech, 2016).

Niestety, uczniowie, którzy doświadczają trudności emocjonalno–społecznych bardzo często są niezauważeni w rzeczywistości szkolnej, zwłaszcza jeśli ich zachowania nie przybierają form skrajnych, nie są niejako wołaniem o pomoc. Problem ten dotyczy w szczególności dzieci, posiadających tendencję do wycofywania się z kontaktów społecznych, wykazujących objawy lęku, niskiego poczucia własnej wartości lub braku sprawczości. W bardzo wielu przypadkach nie są to osoby odbierane jako ktoś sprawiający trudności wychowawcze. To zaś może niestety opóźniać postawienie właściwej diagnozy i wdrożenie adekwatnych działań wspierających. Tymczasem skutki ignorowania problemów emocjonalnych u dzieci mogą być długofalowe od trudności w relacjach rówieśniczych, poprzez zaburzenia koncentracji, a nawet po wzrost ryzyka wystąpienia zaburzeń depresyjnych w okresie adolescencji (Ochojska, 2018).

Drugą grupą uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym są dzieci przejawiające zachowania eksternalizacyjne – impulsywność, agresję, opozycyjność. Zachowania te bardzo często spotykają się z dość szybką reakcją otoczenia, karą lub upomnieniem, bez głębszej analizy przyczyn. Zaś przyczyną może być nie tylko deficyt w zakresie samokontroli czy empatii, ale również brak pozytywnych wzorców relacyjnych czy też chroniczny stres emocjonalny, np. wynikający z sytuacji domowej. Takie dzieci bardzo często doświadczają negatywnego etykietowania. To z kolei wzmacnia ich marginalizację i zamyka dostęp do konstruktywnych form wsparcia. W konsekwencji zachowania problemowe mogą się utrwalać, a ryzyko eskalacji napięć społecznych w klasie tylko rosnąć (Pantak i Skodownik–Rycaj, 2015).

Kolejnym ważnym aspektem omawianych trudności jest rola doświadczeń niepowodzeń edukacyjnych. Dzieci, wielokrotnie spotykające się z porażką w zadaniach szkolnych, czy w relacjach społecznych zaczynają budować własny obraz siebie jako kogoś niewystarczającego, czy też „gorszego”, co znacząco wpływa na ich motywację do działania i uczestnictwo w życiu grupowym. Pojawia się tzw. mechanizm wyuczonej bezradności. Polega on na rezygnacji z podejmowania prób działania w obawie przed porażką, a także na posiadaniu przekonania o braku wpływu na własne funkcjonowanie. W praktyce szkolnej objawia się to m.in. unikaniem zadań, biernością, niską aktywnością na lekcjach i wycofaniem z interakcji



społecznych (Szymańska, 2015).

Zagrożenie tym mechanizmem dotyka szczególnie tych dzieci, które nie uzyskują w swoim życiu odpowiedniego wsparcia w zakresie emocjonalnym i poznawczym. Zamiast podejmowania prób rozwiązywania trudności, bardzo często spotykają się one z dezaprobatą, ironią lub nieustannym krytykowaniem i porównywaniem do innych uczniów, co jedynie pogłębia ich poczucie braku kompetencji. Dlatego właściwa reakcja środowiska szkolnego w tym nauczyciela i rówieśników jest w takich przypadkach bardzo ważna. Pozytywna interakcja, empatia, indywidualne podejście oraz wzmacnianie nawet drobnych sukcesów mogą znacząco wpłynąć na poprawę samopoczucia dziecka i jego zaangażowanie w życie klasy (Skorobogata, 2018).

Analiza czynników, które sprzyjają występowaniu trudności emocjonalno-społecznych wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym pozwala wyodrębnić kilka zasadniczych obszarów ryzyka. Pierwszym czynnikiem jest środowisko rodzinne. Brak stabilnych i wspierających relacji z opiekunami, występowanie przemocy psychicznej lub fizycznej, alkoholizm, rozwód, a także nieobecność rodziców (emocjonalna lub fizyczna) to elementy zaburzające poczucie bezpieczeństwa dziecka i utrudniające rozwój pozytywnych wzorców relacyjnych. Dzieci wychowujące się w takich warunkach dużo częściej wykazują objawy lęku, nadpobudliwości lub braku empatii, to zaś przekłada się na ich funkcjonowanie w klasie (Zdziech, 2016).

Drugim, bardzo istotnym obszarem ryzyka są czynniki instytucjonalne, które są bezpośrednio związane ze szkołą. Należą do nich między innymi: nieelastyczne podejście nauczycieli, zbyt wysokie wymagania edukacyjne niedostosowane do możliwości ucznia, brak indywidualizacji procesu nauczania oraz niedostateczne wsparcie emocjonalne ze strony kadry pedagogicznej. Tego typu warunki mogą wzmacniać u dziecka poczucie wyobcowania, nieadekwatności a nawet utrwalają negatywny obraz samego siebie jako ucznia. W tym kontekście więc nauczyciel pełni rolę edukatora, ale także ważnej figury społecznej, bowiem jego postawa, sposób komunikacji, gotowość do wsparcia oraz umiejętność budowania relacji mają zasadnicze znaczenie dla procesów adaptacyjnych dziecka (Pantak i Skodownik-Rycaj, 2015).

W literaturze przedmiotu podkreśla się również znaczenie czynnika rówieśniczego. Relacje nawiązywane z innymi uczniami – zarówno te pozytywne, jak i te negatywne – kształtują własny obraz dziecka o sobie samym oraz mają wpływ na jego pozycję w grupie rówieśniczej. W przypadku dzieci z trudnościami emocjonalnymi i społecznymi często obserwuje się problemy w zakresie budowania trwałych i satysfakcjonujących więzi. Dzieci te czasem bywają odsuwane od wielu aktywności grupowych, stają się niekiedy nawet ofiarami



agresji słownej lub fizycznej, bądź też same przejawiają zachowania agresywne, które stają się mechanizmem obronnym wobec odrzucenia. Izolacja społeczna oraz chroniczny brak akceptacji mogą z kolei doprowadzić tylko do pogłębienia zaburzeń emocjonalnych i negatywnie wpływać na całościowe funkcjonowanie dziecka (Ochojska, 2018).

Nie można w tym miejscu nie wspomnieć o wpływie szeroko rozumianej kultury i mediów. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym pozostają pod wpływem licznych przekazów świata cyfrowego, które często promują przemoc, konsumpcjonizm oraz nierealistyczne wzorce sukcesu. Brak krytycznego podejścia do tych treści (ze względu na niewykształcenie go), połączony z ograniczonym nadzorem dorosłych, może doprowadzić do zaburzeń w rozwoju moralnym i społecznym. W tym kontekście edukacja medialna oraz kształtowanie kompetencji społecznych w kontekście empatii, odpowiedzialności i współpracy powinny stanowić ważną i nierozłączną część procesu wychowawczo-dydaktycznego (Szymańska, 2015).

Wobec zróżnicowania uwarunkowań trudności emocjonalno-społecznych, jakie występują u uczniów w wieku wczesnoszkolnym, coraz większego znaczenia nabierają systemowe działania profilaktyczne i terapeutyczne. Współczesna szkoła powinna być nie tylko miejscem przekazywania wiedzy, ale także przestrzenią, która umożliwi dziecku rozwój emocjonalny i społeczny w kontrolowanych i bezpiecznych warunkach. Zasadnicze znaczenie ma tu wczesne rozpoznanie problemów i wdrożenie odpowiednich form wsparcia, zanim trudności utrwala się i przełożą na trwałe deficyty adaptacyjne (Pantak i Skodownik–Rycaj, 2015).

Warto wspomnieć o ważnej roli, jaką pełnią programy profilaktyczne ukierunkowane na kształtowanie kompetencji miękkich, rozwiązywanie konfliktów, budowanie pozytywnego obrazu siebie i rozwój empatii. Prawidłowo i odpowiednio skonstruowany program profilaktyczny nie powinien opierać się tylko i wyłącznie na eliminowaniu zachowań niepożądanych, ale przede wszystkim na wzmacnianiu zasobów dziecka oraz promowaniu (nagradzaniu) postaw prospołecznych. Programy te niewątpliwie muszą być dostosowane do specyfiki grupy wiekowej i środowiska szkolnego, w którym mają być realizowane. Skuteczność takich działań wzrasta, gdy są one prowadzone długofalowo, w sposób zintegrowany i przy wsparciu różnych podmiotów – nauczycieli, pedagogów, rodziców oraz instytucji pomocowych.

W literaturze przedmiotu, coraz częściej wskazuje się również na potrzebę wzmacniania tzw. czynników chroniących, które ograniczają ryzyko wystąpienia zaburzeń emocjonalnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Należą do nich m.in.: pozytywne relacje z dorosłymi,



wysoka samoocena dziecka, poczucie wpływu na własne życie oraz przynależność do wspierającej grupy rówieśniczej. Dzieci, które mają możliwość doświadczenia tych zasobów, wykazują większą odporność psychiczną (*resilience*) oraz lepiej radzą sobie w sytuacjach trudnych, zarówno w wymiarze edukacyjnym, jak i społecznym. W tym kontekście istotne jest, aby działania wspierające były wbudowane w codzienne funkcjonowanie szkoły (Szymańska, 2015).

Trudności emocjonalno-społeczne uczniów w wieku wczesnoszkolnym wymagają uważnej obserwacji i zindywidualizowanego podejścia. Są one często sygnałem nierównowagi pomiędzy wymaganiami systemu szkolnego a realnymi możliwościami dziecka. Odpowiedzią na te wyzwania powinna być szkoła, która nie tylko uczy, ale i wspiera – emocjonalnie, relacyjnie i rozwojowo. Tylko w takim środowisku możliwa jest pełna integracja dziecka z grupą rówieśniczą, a co za tym idzie – efektywna realizacja celów edukacyjnych i wychowawczych.



Rozdział 2. Stres i lęk u dzieci w młodszym wieku szkolnym

2.1. Definicja stresu i lęku w psychologii dziecięcej

Dzieciństwo często jest postrzegane jako okres beztrudny i spontanicznej eksploracji bezpośredniego otoczenia i całego świata. Tymczasem rozwój dzieci w okresie wczesnoszkolnym coraz częściej przebiega w otoczeniu pełnym presji, wymagań, a nawet trudności emocjonalnych. W takich warunkach stres oraz lęk nie stanowią zjawisk wyjątkowych, natomiast stają się elementem codzienności uczniów, zwłaszcza w sytuacjach szkolnych. Właściwe zrozumienie tych dwóch pojęć w kontekście jakże złożonej, psychologii dziecięcej ma ogromne znaczenie nie tylko dla praktyki pedagogicznej, ale również dla profilaktyki zdrowia psychicznego najmłodszych.

Stres w psychologii dziecięcej jest traktowany jako reakcja organizmu na działanie bodźców zewnętrznych przekraczających zasoby danej jednostki. Warto zauważyć, że pojęcie to wywodzi się z definicji zaproponowanej przez Hansa Selye'a, który stres określał jako „*nieswoistą reakcję organizmu na wszelkie stawiane mu żądania*” (Rowicka i Hrehorowicz, 2024). W przypadku dzieci, szczególnie w wieku szkolnym (wczesnoszkolnym), stres dotyczy sytuacji edukacyjnych, relacji rówieśniczych oraz presji wynikającej z oczekiwań osób dorosłych (rodziców, nauczycieli, itd.). W umiarkowanym natężeniu, stres może pełnić funkcję adaptacyjną – mobilizującą do działania i przystosowania się do zmiennych warunków (Bąkowska, 1999).

Jednakże przewlekły stres, czyli taki, który przekracza możliwości kompensacyjne dziecka, prowadzi do dezorganizacji zachowania, zaburzeń emocjonalnych, a nawet pogorszenia funkcji poznawczych (Rowicka i Hrehorowicz, 2024). Źródła stresu u dzieci mogą być zróżnicowane: od napięć związanych z ocenami szkolnymi, poprzez konflikty w grupie, aż po destabilizację codziennego życia rodzinnego. Co niezwykle istotne, współczesne dzieci często nie posiadają wystarczających strategii radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, co potęguje negatywny wpływ stresorów z którymi mają do czynienia (Jankowska, 2018).

Z kolei lęk w psychologii rozwojowej jest rozumiany jako subiektywne uczucie zagrożenia, które nie musi znajdować podstaw w jakimś realnym niebezpieczeństwie. W przeciwieństwie do strachu, który pojawia się w obliczu konkretnej groźby, lęk to stan charakteryzujący się niejasnym, trudnym do zidentyfikowania źródłem (Bednarska, 2009). W przypadku dzieci lęk objawia się najczęściej poprzez występowanie objawów somatycznych (ból brzucha, trudności ze snem), jak i emocjonalno-behawioralnych (niepokój, drażliwość, unikanie sytuacji) (Jankowska, 2018).



Warto zaznaczyć, że lęk może mieć charakter rozwojowy, czyli niejako naturalny dla danej fazy życia, ale może również być objawem występowania zaburzeń emocjonalnych. W psychologii dziecięcej podkreśla się znaczenie występowania lęku, ponieważ jest to mechanizm sygnalizujący potrzebę ochrony czy wsparcia. Jednocześnie w literaturze przedmiotu wskazuje się, że chroniczny, nieadekwatny do sytuacji lęk może doprowadzić do poważnych konsekwencji, takich jak fobie, zespół lęku uogólnionego czy zaburzenia adaptacyjne. Szczególnie niepokojące dla opiekunów powinny być sytuacje, w których dziecko nie potrafi nazwać swojego lęku (Bąkowska, 1999).

Chociaż pojęcia „stres” i „lęk” bardzo często są używane zamiennie, w literaturze przedmiotu akcentuje się, że jest to błąd, a między tymi określeniami istnieją istotne różnice. Stres wynika najczęściej z oddziaływania czynników zewnętrznych w sposób bezpośredni, np. nagła zmiana sytuacji czy przeciążenie obowiązkami (Rowicka i Hrehorowicz, 2024). Lęk natomiast pojawia się jako swoista reakcja wewnętrzna organizmu, która jest niezależna od realnych bodźców, a bardzo często bazuje na przewidywaniu przyszłych zagrożeń. Podczas gdy stres można traktować jako sytuacyjny stan napięcia, to lęk związany jest z trwałym poczuciem niepewności i braku kontroli (Jankowska, 2018).

W kontekście rozwoju dzieci szczególnie istotne wydaje się rozróżnienie tych dwóch stanów, bowiem wymagają one zupełnie odmiennego podejścia diagnostycznego i terapeutycznego. Stres u dzieci może zostać zredukowany poprzez modyfikację środowiska np. szkolnego czy też nauczenie dziecka technik relaksacyjnych. Lęk z kolei wymaga głębszej analizy psychologicznej i często potrzeba w tym przypadku długoterminowego wsparcia, uwzględniającego także czynniki rodzinne i osobowościowe dziecka. Odrębność obu tych zjawisk nie eliminuje ich współwystępowania. Bowiem dziecko (ale również osoba dorosła) może doświadczać stresu, który z czasem przekształca się w przewlekły lęk (Bednarska, 2009).

Precyzyjne zdefiniowanie pojęć stresu i lęku w odniesieniu do dzieci w wieku wczesnoszkolnym umożliwi właściwe rozpoznawanie ich emocjonalnych potrzeb oraz planowanie, dla nich, odpowiednich form wsparcia. Warto zaznaczyć, że niestety dzieci nieczęsto komunikują swoje przeżycia w sposób bezpośredni. Dlatego właśnie znajomość objawów stresu i lęku u dzieci umożliwi opiekunom trafną identyfikację problemów, z którym boryka się dziecko (Rowicka i Hrehorowicz, 2024).

W środowisku szkolnym objawy te często ujawniają się jako np. trudności w koncentracji, unikanie obowiązków czy po prostu obniżona motywacja do nauki. Brak odpowiedniej reakcji ze strony nauczycieli i opiekunów może skutkować stopniowym pogłębianiem się trudności, a w skrajnych przypadkach nawet doprowadzić do wycofania



społecznego czy zaburzeń depresyjnych u dzieci (Jankowska, 2018).

Zauważyć należy jednak, że to mimo wszystko, rodzina odgrywa zasadniczą rolę w procesie kształtowania odporności emocjonalnej dziecka. Przyjęte postawy wychowawcze, styl komunikacji w domu i jakość relacji między domownikami są fundamentem, na którym dziecko buduje swoje mechanizmy obronne (Jankowska, 2018).

Zarówno stres, jak i lęk są nieodłącznymi elementami dzieciństwa. Pełnią one istotne funkcje w adaptacji do otoczenia i nie sposób ich całkowicie wyeliminować. Jednakże ich rozróżnienie w kontekście psychologii dziecięcej pozwala nie tylko na trafną diagnozę, ale przede wszystkim na skuteczne wsparcie emocjonalne dziecka. Zrozumienie źródeł i mechanizmów tych emocji u dzieci staje się warunkiem koniecznym dla budowania bezpiecznego i wspierającego środowiska wychowawczego, które umożliwi im harmonijny rozwój.

2.2. Źródła stresu szkolnego u uczniów klas IV

Rozpoczęcie nauki w klasie czwartej stanowi dla wielu dzieci moment przełomowy. Jest to czas intensyfikacji wymagań edukacyjnych, zmiany nauczycieli, reorganizacji dnia szkolnego i zwiększenia odpowiedzialności za własne wyniki. Dla dziecka, które dopiero co adaptowało się do realiów szkolnych w klasach 1–3, taka transformacja może być związana z silnym stresem. Zrozumienie przez opiekunów, skąd biorą się stresory szkolne, jest niezwykle ważnym elementem, który może służyć do stworzenia środowiska, sprzyjającego nie tylko edukacji, lecz także zdrowiu psychicznemu dzieci.

Źródła stresu szkolnego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym można podzielić na kilka zasadniczych kategorii. Po pierwsze, stresogenne są zmiany organizacyjne zachodzące w strukturze nauczania, a mianowicie nowe przedmioty, nowi nauczyciele, nowe oczekiwania wobec dzieci (Sikora, 2010). Zmiana ta ma charakter systemowy i bardzo często wywołuje poczucie destabilizacji oraz uczucie lęku przed nieznanym. Niektóre dzieci z trudem adaptują się do nowych form pracy, zwłaszcza gdy towarzyszy im presja osiągnięć i brak odpowiedniego poziomu wsparcia emocjonalnego ze strony opiekunów i nauczycieli (Półtorak, 2018).

Druga grupa stresorów to bodźce związane z otoczeniem fizycznym szkoły, tj. hałas, tłok, przeludnione klasy czy brak prywatności. Kolejną, mianowicie trzecią kategorią są wymagania interpersonalne stawiane dzieciom – konieczność funkcjonowania w grupie, przestrzegania norm, rywalizacji oraz bycia ocenianym przez innych (Skowroński i Pabich, 2015). W badaniach naukowych dostępnych w literaturze przedmiotu podkreśla się, że dzieci



coraz częściej nie postrzegają szkoły jako miejsca, gdzie mają możliwość rozwoju, lecz jako przestrzeń nacisku i frustracji.

Ostatnią grupę czynników stanowią stresory sytuacyjne, takie jak zmiana szkoły, przeprowadzka do innej miejscowości czy trudności w adaptacji do nowych warunków społecznych. Dane literaturowe potwierdzają, że dzieci często odczuwają i interpretują te sytuacje jako zagrażające, co skutkuje podwyższonym poziomem psychicznego napięcia (Sikora, 2010).

Jednym z najczęściej wskazywanych źródeł stresu szkolnego ogółem, na wszystkich poziomach edukacji, są nadmierne wymagania stawiane przez uczniami. Jest to szczególnie widoczne u uczniów klas IV, którzy nagle są wyrwani ze środowiska klas 1–3, gdzie panowała raczej atmosfera zerówki, przedszkola, niż szkoły. Co więcej, stają wobec rozszerzonego programu nauczania, bardziej zróżnicowanych metod pracy oraz wyższych oczekiwań w zakresie samodzielności. Przypisywanie tak dużej wagi do wyników edukacyjnych przez nauczycieli i opiekunów skutkuje nieustannie narastającą presją, która może doprowadzić do lęku przed porażką i obniżonego poziomu poczucia własnej wartości (Siudem, 2005). W klasie IV najczęściej wprowadzana jest formuła oceniania postępów dziecka w formie stopni liczbowych, co również niejednokrotnie staje się źródłem silnych emocji nie tylko w związku z aktualnym rezultatem, ale i jego potencjalnymi konsekwencjami (Michalik-Surówka, 2008).

Kolejny aspekt, który dzieci odbierają jako stresujący w sytuacjach szkolnych to szkolna rywalizacja, szczególnie w sytuacji niepowodzenia lub w przypadku porównań osiągnięć dziecka z osiągnięciami innych uczniów (Michalik-Surówka, 2008). Takie doświadczenia mogą z czasem doprowadzić do zniechęcenia dziecka i spadku jego motywacji do nauki. Nie bez znaczenia pozostaje również sposób przekazywania informacji zwrotnej przez nauczycieli. Co więcej, oceny sformułowane w sposób krytyczny, bez uwzględnienia emocji dziecka i jego starań, a nie tylko efektu końcowego, mają działanie demotywujące i wzmagają poziom napięcia psychicznego (Półtorak, 2018). W tym kontekście istotne jest, aby nauczyciele posługiwali się oceną wspierającą.

Rówieśnicy również odgrywają istotną rolę w życiu społecznym ucznia, ale są jednocześnie jednym ze źródeł stresu. Występujące pomiędzy rówieśnikami napięcia interpersonalne, takie jak konflikty, odrzucenie, brak akceptacji czy przemoc słowna, mają bezpośredni wpływ na ogólny poziom dobrostanu psychicznego dziecka (Sikora, 2010).

Warto zauważyć, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym szczególnie silnie reagują na brak przynależności do określonej grupy rówieśniczej. Przebywanie w nieprzyjaznym środowisku społecznym może prowadzić do poczucia osamotnienia i obniżonej samooceny



(Niesporek-Szamburska, 2015). W badaniach naukowych podkreśla się również ogromne znaczenie hierarchii społecznej w klasie. Bowiem dzieci oceniane jako słabsze, mniej zdolne lub odstające od normy stają się często celem stygmatyzacji lub marginalizacji przez rówieśników (Bulla, 2006). Relacje rówieśnicze są często areną niejawnych napięć, których nauczyciele niekiedy nawet nie są świadomi. Brak odpowiedniej interwencji ze strony szkoły, jak również reakcje bagatelizujące problem prowadzą tylko do eskalacji stresu odczuwanego przez dziecko. Należy zaznaczyć, że dzieci w tym wieku (klasa IV) dopiero uczą się regulowania emocji i rozwiązywania konfliktów, dlatego odpowiednie wsparcie dorosłych w tym zakresie jest nieodzowne. Umiejętność budowania pozytywnych relacji oraz umiejętność rozwiązywania konfliktów to takie specyficzne kompetencje, które nie rozwijają się samoczynnie, zaś wymagają one modelowania i odpowiedniego wzmocnienia w środowisku szkolnym.

Rodzina z całą pewnością powinna stanowić podstawowe źródło wsparcia emocjonalnego dziecka, ale również może być przyczyną stresu. Niestety, oczekiwania rodziców i opiekunów na temat wyników szkolnych dziecka często wykraczają poza jego realne możliwości. To zaś prowadzi do powstania napięć i generuje poczucie winy w przypadku niepowodzeń (Sikora, 2010). Co więcej, ważne są emocje okazywane przez rodziców ogółem. Dzieci przejmują lęki dorosłych, stres rodziców związany z edukacją, pracą czy sytuacją finansową może również negatywnie wpływać na emocjonalny stan dziecka (Michalik-Surówka, 2008). Dodatkowo, coraz częściej pojawiające się problemy tj. konflikty rodzinne, rozwody, nieobecność jednego z rodziców lub niestabilność emocjonalna opiekunów mogą również w sposób znaczący pogłębiać stres szkolny. Rodziny, stosujące autorytarny styl wychowania, cechują się większą tendencją do wywierania presji i kontroli, to zaś sprzyja występowaniu chronicznego stresu u dzieci. Natomiast brak zainteresowania ze strony dorosłych może doprowadzić do zaniedbań emocjonalnych i pogorszenia funkcjonowania dziecka w szkole. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na konieczność współpracy pomiędzy szkołą a rodziną. Bowiem tylko wtedy możliwe jest stworzenie spójnego systemu wsparcia, który skutecznie redukuje czynniki stresogenne. Ważne jest, aby rodzice i opiekunowie posiadali podstawową wiedzę na temat psychologicznych uwarunkowań stresu i byli świadomi swojej roli w jego łagodzeniu (Konarska i in., 2018).

2.3. Objawy i konsekwencje przewlekłego stresu u dzieci

Współczesne dzieci, pomimo pozorów bez troski, często doświadczają presji



emocjonalnej wykraczającej poza ich możliwości adaptacyjne. Przewlekły stres w okresie wczesnoszkolnym ma wpływ nie tylko na aktualne samopoczucie, ale również może zaburzać harmonijny rozwój psychofizyczny dziecka. W przeciwieństwie do stresu krótkotrwałego, który może pełnić funkcję mobilizującą, długotrwałe napięcie emocjonalne wywołuje poważne skutki w bardzo wielu sferach funkcjonowania dziecka.

Dzieci niekiedy skarżą się na trudności z zasypianiem, częste przebudzenia i koszmary nocne, to zaś prowadzi do chronicznego zmęczenia. W skrajnych przypadkach mogą również występować tiki nerwowe, jąkanie się oraz nawracające infekcje będące efektem osłabienia układu odpornościowego. Takie reakcje organizmu dziecka mają charakter mimowolny i stanowią mechanizm obronny organizmu przed nieustannie działającym stresorem. Utrzymujące się przez jakiś okres objawy psychosomatyczne są nierzadko błędnie interpretowane przez otoczenie jako przejaw hipochondrii lub wymówek szkolnych. Tymczasem ich źródłem mogą być realne przeciążenia psychiczne, które nieleczone mogą doprowadzić do zdecydowanie bardziej poważnych zaburzeń somatycznych w wieku dorosłym (Konarska i in., 2018).

Długotrwały stres oddziałuje silnie również na sferę emocjonalną dzieci. Długotrwałe utrzymujące się napięcie może skutkować uczuciem bezradności, drażliwością, płaczliwością, a także wybuchami złości. Dzieci mogą stawać się bardziej lękowe, unikać nowych wyzwań, mieć trudności z wyrażaniem emocji w sposób adekwatny do sytuacji. Nasileniu ulegać mogą również objawy niepokoju, a w niektórych przypadkach pojawia się stan obniżonego nastroju, a nawet objawy depresyjne. Obserwuje się również znaczne pogorszenie zdolności koncentracji uwagi, co negatywnie wpływa na efektywność nauki i osiągnięcia szkolne (Chylewska–Barakat, 2017).

U dzieci może niekiedy wystąpić nawet regres rozwojowy, czyli cofnięcie się do wcześniejszych, bardziej prymitywnych form zachowania, np. ssanie palca, moczenie nocne czy nadmierna zależność od opiekuna. W kontekście poznawczym stres obniża zdolność analizy, hamuje twórcze myślenie i ogranicza przetwarzanie informacji. Może temu towarzyszyć uczucie pustki w głowie, zwłaszcza w sytuacjach oceniania lub występu publicznego. W dłuższej perspektywie czasu może dojść do wykształcenia trwałych postaw wycofania oraz unikania sytuacji społecznych wymagających aktywności umysłowej (Walczevska i Słowik, 2016).

Pośród dzieci, które odczuwają długotrwały stres obserwuje się także wyraźne zmiany w zachowaniu. Najczęściej występujące zachowania to zachowania unikowe, np. dziecko nie chce chodzić do szkoły, udaje chorobę, czy też izoluje się od rówieśników (Półtorak, 2018).



Pojawiają się także zachowania buntownicze, tj. krzyk, agresja słowna i fizyczna, niszczenie przedmiotów, odmowa współpracy z dorosłymi. Takie reakcje często są źle interpretowane jako brak wychowania lub nieprawidłowe wychowanie, podczas gdy mają one po prostu charakter obronny i stanowią odpowiedź na przeciążenie emocjonalne. W sferze społecznej z kolei, dzieci wycofują się z kontaktów, unikają relacji, mają trudność z nawiązywaniem przyjaźni i uczestnictwem w zabawach grupowych. Z czasem u takiego dziecka może dojść nawet do utrwalenia takich wzorców izolacji społecznej, a w efekcie do obniżonej samooceny (Półtorak, 2018). Przewlekły stres może również wpływać na tożsamość dziecka, bowiem zmienia jego postrzeganie siebie, prowadzi do uczucia bycia „gorszym”, „nieudolnym”, „nieakceptowanym”. W takich przypadkach obserwuje się także zwiększoną podatność na manipulację rówieśniczą oraz ryzyko ulegania grupom destrukcyjnym.

W tym miejscu należy wyraźnie podkreślić, że skutki przewlekłego stresu w okresie dzieciństwa nie kończą się wraz z ustąpieniem bodźca, np. zakończeniem szkoły. Wręcz przeciwnie często przenoszą się one na kolejne etapy życia i oddziałują na rozwój psychiczny, społeczny i somatyczny jednostki. Nieleczony stres może z czasem doprowadzić do zaburzeń lękowych, depresji, a nawet zaburzeń adaptacyjnych. Zwiększa się ryzyko pojawienia się zespołu stresu pourazowego (PTSD), w szczególności w przypadku, gdy stres wynikał z sytuacji silnie traumatycznej, jak przemoc domowa, poważna choroba (Dąbkowska, 2014).

Utrwalony wzorec reagowania stresem ma swoje konsekwencje, tj. obniżona odporność psychiczna w dorosłości. Osoby, doświadczające w dzieciństwie chronicznego napięcia emocjonalnego, w życiu dorosłym mają często trudności z radzeniem sobie w sytuacjach wymagających, częściej również chorują na schorzenia psychosomatyczne, takie jak nadciśnienie, choroby przewodu pokarmowego czy zaburzenia hormonalne. Konsekwencją tego wszystkiego może być także wypalenie emocjonalne oraz problemy z budowaniem stabilnych relacji interpersonalnych. Stres oddziałuje bowiem nie tylko na funkcjonowanie jednostki, ale również na jej trajektorię życiową edukacyjną, zawodową i społeczną (Deja, 2020).

2.4. Strategie radzenia sobie ze stresem

Stres jest nieuniknionym elementem życia każdego człowieka, niezależnie od wieku. Sposób, w jaki dana osoba radzi sobie z napięciem emocjonalnym, odgrywa fundamentalną rolę w utrzymaniu zdrowia psychicznego i równowagi emocjonalnej. Strategie radzenia sobie ze stresem mogą różnić się skutecznością, formą oraz trwałością efektów. Ich wybór zależy od



wielu czynników, m.in. wieku, dojrzałości emocjonalnej, wsparcia społecznego i cech indywidualnych. Strategie te są szczególnie istotne w kontekście dzieci, ponieważ kształtują one mechanizmy adaptacyjne na całe życie.

Strategie radzenia sobie w literaturze przedmiotu są definiowane jako poznawcze i behawioralne wysiłki podejmowane w celu zredukowania lub opanowania wewnętrznego i zewnętrznego napięcia, odbieranego przez jednostkę jako przekraczające jej zasoby. Klasyczny podział obejmuje 3 rodzaje strategii, mianowicie strategie skoncentrowane na problemie, strategie emocjonalne oraz strategie unikowe. Pierwsze z nich polegają na aktywnym dążeniu do rozwiązania sytuacji trudnej, drugie zaś skupiają się na kontroli odczuwanych w okresie stresowym emocji, natomiast trzecie na ucieczce od problemu lub jego zaprzeczaniu (Talik i Król, 2014).

W badaniach przeprowadzonych z udziałem dzieci i młodzieży zaobserwowano, że osoby cechujące się wyższym poziomem samoświadomości i poczucia własnej skuteczności zdecydowanie częściej stosują strategie konstruktywne np. planowanie działań, reorganizację czasu, proszenie o pomoc. Z kolei dzieci, które cechowały niską samoocena i duża podatność na lęk wybierały częściej strategie unikania, takie jak wycofanie społeczne, fantazjowanie czy impulsywne odreagowanie. Efektywność i wybór strategii zależy więc nie tylko od ich rodzaju, ale również od kontekstu sytuacyjnego i zasobów osobistych dziecka (Sikora i Pisula, 2019).

Z kolei podział strategii radzenia sobie na adaptacyjne i nieadaptacyjne pozwala na ocenę ich długoterminowych skutków. Strategie adaptacyjne, tj. aktywne działanie, pozytywne przewartościowanie, rozwiązywanie problemu czy szukanie wsparcia zdecydowanie sprzyjają zdrowiu psychicznemu i pozwalają zredukować stres w sposób efektywny. W przeciwieństwie do nich, strategie nieadaptacyjne np. zaprzeczanie, ucieczka w świat wyobrażeń, rezygnacja z działania, mogą doprowadzić do kumulacji napięcia, co w efekcie zwiększa ryzyko wystąpienia zaburzeń emocjonalnych. Badania naukowe wykazały, że stosowanie strategii nieadaptacyjnych jest dodatnio skorelowane z nasileniem objawów depresyjnych i poczuciem bezradności. Warto podkreślić, że w przypadku dzieci wybór strategii zależy w dużej mierze od stopnia internalizacji problemu. Bowiem im bardziej stresory postrzegane są jako osobiste zagrożenie, tym większe jest prawdopodobieństwo zastosowania strategii emocjonalnych lub unikowych. Dlatego właśnie, tak istotne jest wczesne rozpoznanie stylu radzenia sobie danego dziecka i jego ewentualna modyfikacja poprzez działania wspierające rozwój kompetencji emocjonalnych (Kwadrans i Sobolewska, 2023).

W kontekście funkcjonowania dzieci w środowisku szkolnym szczególnie istotne znaczenie mają strategie stosowane przez dzieci w sytuacjach związanych z lękiem



edukacyjnym. Lęk szkolny, który jest rozumiany jako trwała gotowość do postrzegania sytuacji edukacyjnych jako zagrażających, skłania dzieci do wykorzystywania strategii o różnym poziomie efektywności. Uczniowie z niskim nasileniem lęku dużo częściej wybierają strategie zadaniowe, tj. przygotowanie do sprawdzianu, konsultacje z nauczycielem, organizacja nauki. Z kolei dzieci z wysokim poziomem lęku częściej koncentrują się na emocjach, tłumią napięcie, wycofują się z aktywności, a nawet starają się unikać sytuacji szkolnych. Niektóre dzieci próbują poradzić sobie z tym poprzez kompensację np. perfekcjonizm lub nadmierną rywalizację. To zaś tylko z pozoru może wydawać się efektywne, ponieważ w dłuższej perspektywie czasu prowadzi do wyczerpania psychicznego. Zależność pomiędzy stylem radzenia sobie a poziomem lęku potwierdza ważność edukacji emocjonalnej i rozwijania poczucia skuteczności jako elementu profilaktyki zdrowia psychicznego (Talik i Król, 2014).

Wybór strategii radzenia sobie nie jest tylko i wyłącznie efektem cech indywidualnych, ale istotną rolę odgrywa tu otoczenie społeczne. Wsparcie emocjonalne i instrumentalne ze strony opiekunów, nauczycieli, a nawet rówieśników może istotnie wpływać na to, jakie strategie dziecko uzna za skuteczne, dostępne i warte wykorzystania (Sikora, 2020). W literaturze przedmiotu stwierdzono, że dzieci, otrzymujące zrozumienie i pomoc w sytuacjach trudnych, dużo częściej stosują konstruktywne strategie radzenia sobie, a ponadto są mniej podatne na rozwój zaburzeń emocjonalnych. Wsparcie społeczne sprzyja również reinterpretacji stresora. Dziecko może postrzegać daną sytuację jako mniej zagrażającą, jeśli czuje, że nie jest z nią pozostawione samo. Dlatego właśnie coraz częściej rekomenduje się wdrażanie treningów umiejętności radzenia sobie ze stresem w środowisku szkolnym jako element programów profilaktycznych, jak i interwencji psychopedagogicznych. Należy jednak podkreślić, że skuteczność tych działań rośnie, jeśli uwzględniają one wiek, temperament i specyfikę danej grupy, a także oferują konkretne narzędzia. Edukacja w zakresie strategii radzenia sobie to ważka inwestycja w rozwój odporności psychicznej dziecka (PTE, 2023).

Radzenie sobie ze stresem z całą pewnością nie jest procesem jednolitym ani statycznym. Bardzo wiele zależy od osobistych zasobów psychicznych dziecka, charakteru stresora oraz wsparcia otrzymywanego z zewnątrz. Promowanie strategii natury adaptacyjnej, wspieranie samoświadomości oraz edukacja emocjonalna mają fundamentalne znaczenie w kształtowaniu zdolności przystosowawczych dzieci. Dzięki świadomemu podejściu do sytuacji trudnych możliwe jest redukcja napięcia, lecz również wzmacnianie odporności psychicznej i poprawa jakości życia szkolnego.



2.5. Diagnozowanie poziomu stresu/lęku – narzędzia psychologiczne (w tym STAIC)

Prawidłowa diagnoza poziomu stresu i lęku u dzieci stanowi jeden z podstawowych warunków, aby możliwe było skuteczne udzielenia im pomocy psychologicznej i pedagogicznej. Wiek wczesnoszkolny, z całą pewnością związany jest z intensywnym rozwojem emocjonalnym, poznawczym i społecznym. Dlatego niezbędne jest precyzyjne określenie, w jaki sposób dane dziecko reaguje na czynniki stresogenne. W psychologii istnieje wiele narzędzi służących do pomiaru takich zmiennych. Przy czym za jedno z najważniejszych i najbardziej uznanych uchodzi STAIC, narzędzie stworzone do pomiaru lęku u dzieci.

Skuteczna diagnoza poziomu stresu i lęku u dzieci stanowi fundament dla dalszej pomocy. Wśród dostępnych narzędzi psychometrycznych szczególnie istotne znaczenie ma konstrukt STAIC (ang. *State-Trait Anxiety Inventory for Children*). Jest to kwestionariusz opracowany przez Spielbergera i współpracowników, który służy do pomiaru lęku u dzieci w wieku szkolnym. Kwestionariusz ten składa się z dwóch zasadniczych skal: „lęku jako stanu” i „lęku jako cechy”. Każda ze skal zawiera po 20 pozycji ocenianych na skali trzystopniowej. STAIC umożliwia rozróżnienie lęku sytuacyjnego od istnienia trwałej predyspozycji do odczuwania niepokoju. To zaś czyni go narzędziem niezwykle użytecznym w pracy z dziećmi (Spielberger i in., 1973).

Polskie adaptacje tego kwestionariusza wykazały wysoką trafność i rzetelność, natomiast jego skuteczność potwierdzono w badaniach przesiewowych oraz klinicznych. STAIC sprawdza się również w monitorowaniu efektów terapii oraz w identyfikacji u dzieci lęku ukrytego, np. w związku z określonymi sytuacjami edukacyjnymi. Wysokie wyniki uzyskane przez dziecko w obu skalach są sygnałem do skierowania go na diagnozę pogłębioną (Jankowska, 2018).

Uzupełnieniem STAIC mogą być inne skale, tj. kwestionariusz PSS-10 (ang. *Perceived Stress Scale*) Cohena, oceniająca subiektywne odczucie stresu, czy też kwestionariusz Mini-COPE badający ogólnie strategie radzenia sobie ze stresem (Kwadrans i Sobolewska, 2023). Dodatkowo, w Polsce opracowany został Inwentarz Źródeł Stresu Szkolnego Młodzieży. Jest to narzędzie uwzględniające stresory związane z relacjami rówieśniczymi, oceną i obciążeniem nauką (Skowroński i Pabich, 2015).

W diagnozie stresu i lęku u dzieci i młodzieży bardzo często zastosowanie znajduje skala odczuwanego stresu (ang. *PSS – Perceived Stress Scale*) autorstwa Cohena. Kwestionariusz ten ocenia subiektywne odczucie stresu w ostatnim miesiącu. Skala ta była niejednokrotnie stosowana w badaniach młodzieży i wykazywała się dobrą trafnością



i rzetelnością w wersji 10-punktowej (PSS-10). Choć pierwotnie skala ta przeznaczona była dla osób dorosłych, to znalazła również zastosowanie w populacjach nastolatków, zwłaszcza w kontekście badań edukacyjnych i zdrowotnych (Kwadrans i Sobolewska, 2023).

Kolejnym często stosowanym narzędziem jest COPE Inventory, czyli kwestionariusz służący do badania rodzaju strategii radzenia sobie ze stresem. Wersja dla młodzieży, określana mianem Mini-COPE, pozwala stwierdzić, które style radzenia sobie dominują u dziecka: unikanie, aktywność, poszukiwanie wsparcia lub zwroty do religii. Dzięki temu możliwe jest określenie skuteczności i adaptacyjności mechanizmów zaradczych stosowanych przez uczniów (Kwadrans i Sobolewska, 2023).

Jednym z nielicznych narzędzi zbudowanych z myślą o diagnozowaniu specyficznych stresorów edukacyjnych, dodatkowo opracowany w Polsce, jest wspomniany już Inwentarz Źródeł Stresu Szkolnego Młodzieży, autorstwa Skowrońskiego i Pabicha. Kwestionariusz ten składa się z 36 pozycji podzielonych na sześć kategorii, tj. wymagania edukacyjne, relacje z nauczycielami, relacje z rówieśnikami, przeciążenie obowiązkami, ocena własnych możliwości oraz presja społeczna. Kwestionariusz jest przeznaczony do samodzielnego wypełnienia przez uczniów klas IV–VIII. Pozwala on na wyodrębnienie dominujących źródeł stresu szkolnego w subiektywnej ocenie badanych dzieci (Skowroński i Pabich, 2015).

Oprócz klasycznych kwestionariuszy psychometrycznych, w przypadku badań nad stresem u dzieci coraz częściej zastosowanie znajdują metody oparte na pomiarach fizjologicznych i neuropsychologicznych. Przykład może stanowić *Trier Social Stress Test* (TSST). Test ten wywołuje eksperymentalny stres poprzez wystąpienia publiczne i zadania arytmetyczne, a następnie mierzony jest poziom kortyzolu w ślinie, tętno oraz zmienność rytmu serca. Choć metoda ta stosowana jest przede wszystkim w badaniach naukowych, nie zaś w codziennej praktyce, to dostarcza ona wielu cennych informacji o reaktywności biologicznej człowieka na stresory społeczne (Wrona, 2020).

Równolegle rozwijane są protokoły EEG i fMRI do pomiaru poziomu aktywności mózgu w odpowiedzi na stres. Pozwalają one zidentyfikować pewne wzorce aktywności w obrębie układu limbicznego, które odgrywają istotną rolę w regulacji emocji. Te metody, choć niedostępne w codziennej praktyce szkolnej, mają ogromny potencjał diagnostyczny i można je wykorzystywać w badaniach nad wczesnym wykrywaniem zaburzeń lękowych u dzieci. Doskonale uzupełniają one obraz uzyskany z narzędzi samoopisowych i pozwalają uchwycić aspekty niewerbalne oraz nieświadome odpowiedzi na stres (Chrobak–Kasprzyk, 2022).

Aby diagnoza poziomu stresu i lęku u dzieci była skuteczna to należy stosować rzetelne,



trafne i zróżnicowane narzędzia. STAIC nieustannie pozostaje najczęściej wykorzystywaną metodą, jednak uzupełnienie jej o inne skale i metody pomiaru pozwala uzyskać pełniejszy obraz funkcjonowania emocjonalnego dziecka.



Rozdział 3. Trening Umiejętności Społecznych (TUS)

3.1. Historia powstania, cele i założenia TUS

Trening Umiejętności Społecznych (TUS) pochodzi wprost z nurtu psychologii behawioralnej oraz poznawczo-behawioralnej, jego początki wskazywane są na lata 70. XX wieku. Geneza tego oddziaływania terapeutycznego ściśle związana jest z obserwacją, iż wiele osób, mimo posiadania pewnych potencjalnych możliwości społecznych, nie jest w stanie efektywnie funkcjonować w sytuacjach interpersonalnych. Znaczenie miało przeformułowanie dotychczasowego podejścia terapeutycznego zakładającego istnienie zachowań społecznie pożądanych, lecz blokowanych przez czynniki wewnętrzne, na podejście skoncentrowane na nauce nowych, adaptacyjnych wzorców zachowań (Godlewska i Mierzejewska, 2022).

Nowe podejście do treningów umiejętności społecznych rozpropagował Arnold P. Goldstein, który w 1973 roku wprowadził tzw. „strukturalnego nauczania” która opiera się na czterech filarach: modelowaniu, odgrywaniu ról, informacji zwrotnej i generalizacji umiejętności. Inspiracją dla jego koncepcji były wcześniejsze prace Alberta Bandury, zwłaszcza te dotyczące modelowania zachowań i znaczenia wzmocnień społecznych w procesie uczenia się. Goldstein wraz ze współpracownikami rozwinął metodę Skillstreaming, która została szeroko rozpowszechniona w pracy z dziećmi i młodzieżą o trudnościach wychowawczych, jak również osobami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i zaburzeniami zachowania (Wojnarska, 2019; Godlewska i Mierzejewska, 2022).

Celem TUS jest nauka prawidłowego funkcjonowania w życiu codziennym za pomocą rozwijania konkretnych umiejętności interpersonalnych jak i komunikacyjnych. Celem pośrednim jest zwiększenie poczucia kompetencji uczestników, a w szerszym ujęciu poprawa jakości życia. TUS umożliwia uczestnikom na rozpoznawanie emocji, regulację ekspresji emocjonalnej, interpretowanie sygnałów społecznych, radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych, a także podejmowanie zachowań asertywnych (Bandach, 2013).

TUS stanowi również metodę profilaktyki zachowań problemowych oraz interwencji terapeutycznej. U osób z deficytami kompetencji interpersonalnych może on pełnić funkcję kompensacyjną. Z kolei u uczestników przejawiających zaburzenia emocjonalne i społeczne, trening może wspierać ich reintegrację społeczną poprzez systematyczne ćwiczenie zachowań adaptacyjnych w bezpiecznym, kontrolowanym środowisku grupowym (Bloomquist, 2011).

Ramy teoretyczne treningu są zróżnicowane i obejmują m.in. koncepcję rozwiązywania problemów społecznych, teorię przyjmowania perspektywy społecznej oraz podejścia skoncentrowane na rozwijaniu samokontroli. Teorie te podkreślają znaczenie świadomej badań



nad sytuacją interpersonalną, wyboru strategii działania oraz jej świadomego wdrażania w praktyce (Wojnarska, 2019).

Koncepcja społecznej perspektywy ma na celu rozwój zdolności mentalizacyjnych i empatycznego pojmowania innych ludzi, co umożliwia uczestnikom tegoż treningu interpretować intencje i emocje społeczeństwa. Natomiast podejście ukierunkowane na rozwój samokontroli zwraca uwagę na konieczność refleksyjnego podejmowania decyzji w sytuacjach społecznych oraz hamowania impulsów prowadzących do zachowań niepożądanych (Wojnarska, 2019).

TUS zyskał liczne odmiany jak i modyfikacji, które dostosowano do potrzeb różnych grup odbiorców od dzieci z nadpobudliwością psychoruchową, młodzież z zaburzeniami zachowania jak również osoby dorosłe ze spektrum autyzmu (Płatos, 2021). Wspólnym mianownikiem pozostaje jednak założenie, że umiejętności społeczne można rozwijać poprzez systematyczne ćwiczenia, w bezpiecznym środowisku i przy użyciu odpowiednich technik behawioralnych.

W ujęciu praktycznym TUS przybiera najczęściej formę spotkań grupowych, podczas których uczestnicy uczą się, jak skutecznie komunikować swoje potrzeby, radzić sobie z odrzuceniem, rozwiązywać konflikty czy odmawiać w sposób asertywny. Szczególny nacisk kładzie się na aktywizujące metody pracy: odgrywanie ról, analizę scenek sytuacyjnych, psychoedukację oraz generalizację nabytych umiejętności do codziennego życia (Bandach, 2013; Godlewska i Mierzejewska, 2022).

Efektywność tej metody wynika z jej kompleksowości oraz wielowymiarowości która angażuje poznawcze, emocjonalne i behawioralne aspekty funkcjonowania jednostki. Dzięki temu umożliwia osiągnięcie zmian w zachowaniu oraz postrzeganiu siebie i otoczenia społecznego. Ważne także jest doświadczenie trenera prowadzącego oraz jakość relacji w grupie treningowej, która sprzyja wymianie doświadczeń oraz wspólnemu poszukiwaniu rozwiązań (Bloomquist, 2011).

Reasumując, TUS to metoda oddziaływania oparta na naukowo potwierdzonych podstawach teoretycznych oraz empirycznych, których celem jest poprawa funkcjonowania jednostki przez rozwój umiejętności interpersonalnych w kontrolowanych warunkach treningowych. Uniwersalność TUS, możliwość jego adaptacji do różnych grup oraz elastyczność struktury czynią ją narzędziem szeroko wykorzystywanym zarówno w edukacji, jak i terapii oraz profilaktyce.



3.2. Struktura i techniki pracy w TUS

Trening Umiejętności Społecznych jest jednym z narzędzi interwencyjnych w pracy z dziećmi oraz młodzieżą umożliwia wskazanie deficytów w funkcjonowaniu społecznym. Jego struktura oraz stosowane techniki są wynikiem ewolucji podejść terapeutycznych zakorzenionych w psychologii poznawczo-behawioralnej, a także wyników licznych badań empirycznych (Gresham, 1981). Skuteczność TUS zależy od konsekwentnego przestrzegania określonych etapów jak i właściwego doboru technik do możliwości oraz potrzeb uczestników (Bandach, 2013).

Głównym założeniem strukturalnym TUS jest fragmentaryzacja organizacji zajęć, oparta na regularności oraz przewidywalności. Każda sesja opiera się na powtarzalnych schematach, który wzmacnia poczucie bezpieczeństwa oraz ułatwia lepsze przyswajanie umiejętności. Standardowo sesje rozpoczynają się od przywitania jak i przypomnienia zasad panujących w grupie, następnie jest prezentacja tematu, omówienie wcześniejszych zadań oraz ćwiczenia praktyczne (Sukhodolsky i Butter, 2007). Zajęcia kończy omówienie doświadczeń uczestników i przedstawienie zadania domowego, które służy generalizacji nabytych umiejętności do środowiska naturalnego.

Techniki TUS mają charakter integracyjny łączą elementy modelowania, odgrywania ról, ćwiczeń grupowych, technik poznawczo-behawioralnych oraz informacji zwrotnej. Modelowanie, polegające na prezentowaniu wzorcowego zachowania przez terapeutę lub uczestników, pozwala na stworzenie bezpiecznego punktu odniesienia dla dzieci z ograniczoną zdolnością do samodzielnego wnioskowania społecznego (Bohlander i in., 2012). Głównym elementem TUS jest odgrywanie ról które jest komponent w którym uczestnicy mają okazję przećwiczyć konkretne zachowania w sytuacjach symulowanych, co umożliwia natychmiastową korektę błędów i otrzymanie konstruktywnej informacji zwrotnej.

Istotnym aspektem TUS jest również trening rozpoznawania oraz wyrażania emocji. Umiejętność rozpoznawania emocji własnych i innych jest kluczem do efektywnej komunikacji i rozwiązywania konfliktów. Dzieje się tak dzięki wykorzystaniu karty emocji, mimikę twarzy, analizę scenek filmowych oraz sytuacji z życia codziennego (Choque Olsson i in., 2017). Szczególne znaczenie ma tutaj budowanie słownika emocjonalnego oraz wspieranie dzieci w nazwaniu stanów wewnętrznych, co ułatwia im późniejsze radzenie sobie z frustracją czy złością.

Równie istotne jest rozwijanie kompetencji w zakresie komunikacji interpersonalnej TUS obejmuje naukę inicjowania kontaktu, słuchania aktywnego, zadawania pytań,



podtrzymywania rozmowy oraz wyrażania swoich potrzeb i opinii. Często stosowane są tu techniki które opierają się w dużej mierze na skryptach sytuacyjnych, dialogach modelowych oraz schematach rozmowy dostosowanych rozwoju uczestników (Sukhodolsky i Butter, 2007).

W TUS ogromną wagę przykładana się do procesu generalizacji nabytych umiejętności. Jednym ze sposobów wsparcia tej generalizacji jest włączenie rodziców i nauczycieli w proces terapeutyczny poprzez konsultacje, przekazywanie wskazówek oraz monitorowanie zachowań dziecka poza terapią (Bohlander i in., 2012). Dzięki temu możliwe jest przeniesienie nowych umiejętności poza kontekst zajęć i utrwalenie ich w codziennym funkcjonowaniu dziecka.

Omawiając strukturę TUS, warto zwrócić uwagę na różnorodność modeli realizacyjnych. Programy mogą różnić się liczbą sesji zazwyczaj 10–20, przy częstotliwości spotkań raz lub dwa razy w tygodniu, które zazwyczaj trwają jednostkowych 45–90 minut oraz z doбором uczestników pod względem wieku, funkcjonowania poznawczego oraz trudności emocjonalno-społecznych (Gresham, 1981; Ogilvy, 1994). Istnieją także programy wyspecjalizowane, przeznaczone dla dzieci z ASD, ADHD czy zaburzeniami zachowania, w których struktura zajęć jest ściśle dostosowana do profilu poznawczego uczestników (Choque Olsson i in., 2017).

W literaturze przedmiotu podkreśla się znaczenie indywidualizacji procesu treningowego. Oznacza to konieczność dostosowania poziomu trudności zadań do możliwości grupy, stosowania strategii różnicowania (np. podziału na pary lub podgrupy), a także zapewnienia zróżnicowanych form aktywności od pracy z całą grupą, przez ćwiczenia w parach, aż po indywidualną refleksję czy autorefleksję (Bandach, 2013). Praca skupiona jest na intensyfikowaniu pozytywnych zachowań, stosowanie konsekwentnych systemów nagradzania oraz jasne i precyzyjne komunikaty.

W niektórych modelach TUS wykorzystywane są techniki relaksacyjne i elementy treningu uważności, które wspierają regulację emocjonalną uczestników i redukują poziom lęku oraz napięcia, szczególnie w grupach dzieci z zaburzeniami lękowymi czy autyzmem (Styła, 2020). Uzupełnieniem struktury mogą być także krótkie sesje psycho-edukacyjne, dzięki którym uczestnicy zyskują wiedzę na temat działania emocji oraz mechanizmów obronnych jak również wpływu stresu na zachowanie.

Skuteczność TUS uzależniona jest nie tylko od struktury i technik, ale również od umiejętności prowadzącego. Zawszy osoba prowadząca wykazywać musi się wiedzą merytoryczną, ale i empatią, elastycznością oraz zdolnością do budowania przestrzeni, gdzie uczestnicy mogą ćwiczyć nowe formy zachowań bez oceniania przez innych. Umiejętność pożądanej reakcji na trudności wynikające podczas sesji oraz modyfikowania planu zajęć



w odpowiedzi na bieżące potrzeby grupy (Styła, 2020).

3.3. Efektywność TUS u dzieci z trudnościami emocjonalnymi

Ten model pracy nad umiejętnościami społecznymi jest jedną z interwencji, która znajduje szerokie zastosowanie podczas pracy z dziećmi które przejawiają trudności emocjonalne oraz zaburzenia zachowania.

Dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi i zachowaniami problemowymi często przejawiają znaczące deficyty w zakresie kompetencji społecznych. Deficyty te mogą objawiać się trudnościami w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji interpersonalnych, agresją, impulsywnością, a także ograniczoną zdolnością do regulacji emocji (Quinn i in., 1999). Braki te wpływają nie tylko na codzienne funkcjonowanie dziecka, lecz także zwiększają ryzyko wtórnych trudności, takich jak izolacja społeczna, trudności edukacyjne czy stygmatyzacja.

Literatura przedmiotu wskazuje na to, że TUS może przynieść pozytywne rezultaty przy redukowaniu niepożądanych zachowań oraz rozwijaniu bardziej adaptacyjnych wzorców funkcjonowania społecznego. Quinn i współpracownicy (1999) przeprowadzili metaanalizę 35 badań nad skutecznością treningów umiejętności społecznych w pracy z dziećmi i młodzieżą z zaburzeniami emocjonalnymi i zachowania. Średni uzyskany efekt był niewielki, ale istotny, co wskazuje na to, że interwencje TUS przynoszą umiarkowane, ale mierzalne korzyści w poprawie kompetencji społecznych. Warto również zauważyć, że większe efekty uzyskiwano w programach, które koncentrowały się na poszczególnych umiejętnościach (np. rozwiązywaniu konfliktów czy współpracy), niż w tych, które stosowały ogólne podejście (Quinn i in., 1999).

Analogiczne wnioski zostały wyciągnięte z badania Webster-Stratton i in. (2001), które oceniało skuteczność „*Incredible Years*” u dzieci w wieku 4–8 lat z zaburzeniami zachowania. Uczestnictwo w programie umożliwiło redukcję zachowań agresywnych oraz wzrost zachowań prospołecznych w środowisku domowym czy szkolnym. Niezwykle istotne jest to, że efekty te utrzymywały się także po roku od zakończenia interwencji, wskazuje to na długofalowe działanie TUS. Najtrudniejszym zdaje się osiągnięcie pozytywnych rezultatów obserwowano u dzieci, których rodzice stosowali negatywne strategie wychowawcze, takie jak krytyka czy przemoc fizyczna.

Analiza skuteczności nie może omijać kontekstu środowiskowego, w którym funkcjonuje dziecko. Royer i współpracownicy (1999) podkreślają oni, że przeniesienie umiejętności na inne sytuacje społeczne jest jednym z istotnych wyzwań dla dziecka. Choć

uczestnicy ich badania wykazywali wzrost samooceny w zakresie asertywności i empatii, nie odnotowano istotnych zmian w ocenie zachowań przez nauczycieli czy rodziców. Wynikać to może z braku wsparcia środowiskowego lub nieadekwatności wyuczonych strategii do kontekstu codziennego życia.

W ujęcie kulturowe także wydaje się mieć znaczenie. Mahmoudi-Gharaei i in. (2008) w badaniu przeprowadzonym w Teheranie wykorzystany został szkolny program rozwijania umiejętności społecznych u nastoletnich dziewcząt. Mimo tego, że po zakończeniu programu dostrzeżono poprawę w zakresie zachowań problemowych, różnice nie były istotne. Autorzy wskazują na to, że skuteczność tego typu interwencji ograniczona może być poprzez czynniki kulturowe czy długość trwania programu istotna jest tutaj również specyfika środowiska szkolnego.

Gresham (2004) podkreśla znaczenie indywidualizacji działań. Według jego koncepcji, skuteczność zależy od dopasowania treści interwencji do konkretnych elementów psychiki dziecka, ale również od mechanizmów monitorujących i wzmacniających nabyte umiejętności. Fundamentalne znaczenie ma również zaangażowanie opiekunów oraz nauczycieli w czasie interwencji.

Istotnym aspektem skuteczności TUS jest diagnoza współwystępujących zaburzeń. W badaniu Webster-Stratton i in. (2001) poddawali analizie wpływ takich czynników jak ADHD, styl wychowania czy stres rodzinny. U dzieci wychowywanych przez rodziców stosujących przemoc lub niekonsekwentną dyscyplinę efekty interwencji były istotnie statystycznie niższe. Tym samym skuteczność może być warunkowana również przez czynniki rodzinne oraz środowiskowe, które oddziałują na dziecko niezależnie od programu treningowego.

3.4. Wpływ TUS na funkcjonowanie emocjonalne i redukcję stresu

Aktualnie prowadzone badania nad funkcjonowaniem emocjonalnym dzieci wskazują, że deficyty w zakresie kompetencji społecznych nie tylko utrudniają funkcjonowanie w grupie, ale również pogłębiają one problemy, takie jak lęk, obniżony nastrój oraz wzmożone napięcie psychofizjologiczne. Trening ten okazuje się nie tylko narzędziem wspierającym rozwój relacji interpersonalnych, ale również skuteczną formą profilaktyki i interwencji w zakresie emocji i stresu.

Dzieci z niskim poziomem kompetencji społecznych mają trudności w regulacji emocjonalnej oraz są bardziej podatne na stres wynikający z codziennych wyzwań



społecznych. Brak umiejętności radzenia sobie w sytuacjach interpersonalnych może prowadzić do izolacji, konfliktów oraz poczucia braku kontroli nad otoczeniem, co w dłuższej perspektywie zwiększa ryzyko wystąpienia objawów depresyjnych i zaburzeń lękowych. Wykazano, że percepcja stresu psychologicznego pełni funkcję mediatora między deficytami społecznymi a obniżonym dobrostanem psychicznym. Oznacza to, że treningi społeczne, poprzez wzmacnianie umiejętności radzenia sobie w relacjach, mogą prowadzić do redukcji postrzeganego stresu, a tym samym do poprawy stanu emocjonalnego jednostki (Segrin i in., 2007).

Hipotezę tę zweryfikowano pozytywnie w skutek randomizowanego badania Larose i współautorów (2019), którzy oceniali wpływ programu *Minipally*. Treningu umiejętności społecznych skierowanego do dzieci w wieku przedszkolnym na poziom stresu biologicznego, mierzonego stężeniem kortyzolu w ślinie. Badanie przeprowadzone w warunkach rzeczywistych (dziecięce ośrodki opieki dziennej) wykazało, że dzieci biorące udział w programie wykazywały bardziej typowy dla wieku spadek dobowy poziomu kortyzolu w porównaniu z grupą kontrolną, u której zaobserwowano wzrost tej wartości. Największe efekty zaobserwowano u dzieci pochodzących z rodzin o niższym statusie socjoekonomicznym, co sugeruje, że TUS może kompensować deficyty wynikające z niekorzystnych warunków środowiskowych (Larose i in., 2019).

W badaniu Bezerra i in. (2024), trening umiejętności miękkich w tym społecznych, przeprowadzony z dorosłym uczestnikiem ujawnił wyraźny spadek subiektywnie odczuwanego stresu, mierzonego skalą PSS-14 oraz poprawę w zakresie kompetencji interpersonalnych. Choć próba była jednostkowa, uzyskane wyniki utrzymały się przez co najmniej sześć tygodni po zakończeniu interwencji, co wskazuje na możliwość trwałych zmian emocjonalnych w wyniku systematycznej pracy nad umiejętnościami społecznymi (Bezerra i in., 2024).

Wpływ interwencji na emocje jest związany również z kształtowaniem się zdolności do mentalizacji i empatii. Uczestnictwo w treningach, obejmujących analizę sytuacji społecznych, rozpoznawanie emocji jak i konstruktywne wyrażanie uczuć, wspiera rozwój zdolności regulacyjnych. Dzieci uczą się rozumienia, że emocje są stanami przejściowymi, które można wyrazić w sposób akceptowalny, co umożliwia zmniejszenia impulsywności i zwiększenia kontroli nad zachowaniem (Segrin i in., 2007).

Interesujący jest również wpływ TUS-u na funkcjonowanie emocjonalne jest jego pośrednie oddziaływanie na relacje z rówieśnikami i dorosłymi. Dzieci, które lepiej rozumieją emocje oraz potrafią właściwie reagować na emocje innych, są znacznie rzadziej odrzucane społecznie, jak i znacznie częściej akceptowane przez grupę. Obniżanie poziomu stresu



społecznego oraz poczucia odosobnienia przyczynia się do wzrostu poczucia przynależności oraz ogólnego dobrostanu psychicznego. Tego rodzaju efekt obserwowano również w badaniach dotyczących środowisk przedszkolnych, gdzie interwencje oparte na relacji nauczyciel–dziecko prowadziły do spadku poziomu kortyzolu, świadczącego o niższym poziomie stresu (Hatfield i Williford, 2017).

Z punktu widzenia neuropsychologii, zdolność do samoregulacji emocjonalnej rozwija się w wyniku interakcji doświadczeń interpersonalnych oraz strukturalnego wsparcia środowiskowego. Interwencje TUS umożliwiają uczenie się poprzez modelowanie, powtarzanie i wzmacnianie adaptacyjnych reakcji, co ułatwia rozwój układu limbicznego oraz osi podwzgórze–przysadka–nadnercza głównego regulatora odpowiedzi stresowej organizmu (Gunnar i Quevedo, 2007). Obniżenie reaktywności osi HPA i wspieranie pozytywnych schematów poznawczo-emocjonalnych, prowadzi do trwałych zmian w zakresie samopoczucia psychicznego dzieci.

Należy zauważyć, że pozytywny wpływ TUS nie ogranicza się do sytuacji problemowych. Zajęcia oferują również przestrzeń do eksperymentowania z nowo nabytymi zachowaniami w bezpiecznym kontekście grupowym, co umacnia poczucie kompetencji oraz skuteczności osobistej. Stała częstotliwość sesji, przewidywalność struktury jak i obecność wspierającego prowadzącego działają stabilizująco na emocje, kreując ramy sprzyjające integracji emocjonalnej (Larose i in., 2019).

Wpływ TUS na funkcjonowanie emocjonalne i poziom stresu jest wielowymiarowy. Z jednej strony, wspiera rozwój regulacji emocji, wzmacniając zasoby intra-psychiczne dziecka. Z drugiej natomiast poprzez poprawę relacji społecznych redukuje on stres pochodzący z napięć interpersonalnych. Badania wskazują na to, że tego rodzaju interwencje mogą doprowadzić do trwałych zmian na poziomie psychologicznym, jak i neurobiologicznym co stanowi mocny argument do ich wdrażania szczególnie w środowiskach dzieci z grup dużego ryzyka emocjonalnego.

Rozdział 4. Animal-assisted interventions (AAI)

4.1. Teorie interakcji człowiek–zwierzę

W ostatnich dekadach obserwuje się wzrost zainteresowania interwencjami terapeutycznymi z udziałem zwierząt (*Animal-Assisted Interventions*, AAI). Stanowią one niejako uzupełnienie klasycznych form terapii psychologicznej i psychospołecznej. Praktyki te wykazują ogromny potencjał jeśli chodzi o poprawę funkcjonowania emocjonalnego, a także redukcję napięcia psychicznego i stresu, zarówno u dzieci, jak i osób dorosłych. Na podstawie prowadzonych przez naukowców badań empirycznych można wskazać kilka mechanizmów, mogących odpowiadać za korzystny wpływ kontaktu człowieka ze zwierzęciem na zdrowie psychiczne.

Jednym z najczęściej obserwowanych efektów AAI jest obniżenie poziomu lęku i stresu. Jak wykazano w badaniach Beetz i współpracowników (2012), fizyczny kontakt ze zwierzęciem, np. głaskanie psa, może doprowadzić do obniżenia poziomu kortyzolu (hormonu stresu) oraz podwyższenia poziomu oksytocyny (hormonu wpływającego na wzrost poczucia bezpieczeństwa i więzi społecznych). Działanie to można niejako wyjaśnić na gruncie teorii aktywacji układu przywiązania. Bowiernie zgodnie z tą teorią obecność zwierzęcia może spełniać funkcję regulacyjną i buforującą wobec stresu (Beetz i in., 2012; Beetz, 2017).

Badania O’Haire (2013) oraz ich kontynuacja z lat 2012–2015 (O’Haire, 2017) wskazują, że AAI w sposób znaczący wpływa na redukcję stresu u dzieci ze spektrum autyzmu, przede wszystkim poprzez zwiększenie ich poczucia komfortu emocjonalnego i zmniejszenie poziomu pobudzenia w sytuacjach społecznych. Zwierzęta, dzięki swojej neutralnej, a jednocześnie nieoceniającej obecności, mogą być postrzegane jako bardziej bezpieczni towarzysze aniżeli ludzie, to zaś powoduje obniżenie poziomu napięcia i sprzyja spontanicznej ekspresji uczuć i emocji (Shen i in., 2018).

Mechanizmy działania AAI nie są ograniczone tylko i wyłącznie do wpływu neurobiologicznego. W literaturze przedmiotu pojawiają się też ujęcia oparte na koncepcjach psychologicznych i społecznych, takich jak teoria biophilii, antropomorfizacja oraz aktywacja systemów motywacyjnych. Beetz (2017) sugeruje, że interakcje ze zwierzętami mogą aktywować tzw. system doświadczeniowy (ang. *experiential system*), pozwalający na głębsze przeżywanie emocji, a jednocześnie zmniejszający wpływ mechanizmów obronnych, to zaś sprzyja redukcji napięcia psychicznego.

Kolejnym niezwykle istotnym skutkiem, jakie przynosi AAI jest poprawa funkcjonowania emocjonalnego poprzez wzrost poczucia sprawczości, samooceny i integracji



społecznej. Jak wskazują wyniki analizy przeprowadzonej przez Shena i in. (2018), uczestnicy AAI zdecydowanie częściej deklarują odczuwanie większej normalności, bezpieczeństwa oraz towarzyszenia. Zwierzęta mogą zatem stanowić punkt odniesienia dla pozytywnego ja, ponieważ oferują one bezwarunkową akceptację, to z kolei wspiera proces regulacji emocji (Shen i in. 2018).

Nie bez znaczenia pozostaje również wpływ AAI na uwagę i koncentrację. W badaniach prowadzonych z udziałem dzieci z trudnościami emocjonalnymi i poznawczymi zaobserwowano, że kontakt ze zwierzęciem może oddziaływać jako tzw. bodziec kotwiczący. Czyli taki, który pomaga utrzymać uwagę na tu i teraz, a tym samym minimalizować rozproszenie wywoływane przez stresory (Beetz, 2017). Efekt ten może być szczególnie pomocny w terapii dzieci z ADHD.

Z perspektywy praktycznej, warto zauważyć, że AAI wykazują również skuteczność w kontekście przeciwdziałania samotności i izolacji społecznej. W badaniu O’Haire (2013) wykazano, że dzieci uczestniczące w AAI znacznie częściej zaangażowane były w kontakt z rówieśnikami, a także częściej same inicjowały rozmowę. W literaturze przedmiotu wskazuje się, że zwierzę może ułatwiać wejście w interakcje, łagodząc napięcia interpersonalne (O’Haire, 2017).

Mimo istnienia licznych dowodów na pozytywne efekty emocjonalne AAI, należy podkreślić istnienie licznych ograniczeń metodologicznych w wielu badaniach. Przede wszystkim dotyczy to niewielkich prób badawczych, braku grup kontrolnych czy subiektywnych metod oceny. Badacze podkreślają konieczność prowadzenia dalszych badań, szczególnie z wykorzystaniem randomizowanych prób kontrolowanych, aby precyzyjnie określić mechanizmy i warunki skuteczności AAI (Ng i in., 2018; Dalton i in., 2020).

Reasumując, *Animal-Assisted Interventions* stanowią bardzo obiecujące narzędzie służące do wspierania funkcjonowania emocjonalnego i redukcji stresu. Wielowymiarowy charakter AAI, obejmujący komponenty biologiczne, psychologiczne i społeczne, wskazuje na ich znaczący potencjał w uzupełnianiu tradycyjnych form wsparcia psychoterapeutycznego oraz pedagogicznego.

4.2. Rola zwierząt w terapii dzieci

AAI zdobywają na całym świecie coraz większe uznanie jako metoda służąca wspieraniu rozwoju psychicznego i emocjonalnego dzieci. Ich rola nie jest ograniczona jedynie do dostarczania dziecku chwilowej ulgi emocjonalnej, ale dotyczy również głębszych procesów



terapeutycznych, np. wspomagających regulację emocji, rozwój społeczny oraz zmniejszenie objawów stresu i lęku. Odpowiednio zaplanowana AAI może stanowić istotny element terapii dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, emocjonalnymi i behawioralnymi.

Zwierzęta w kontekście terapii dziecięcej spełniają funkcję niejako bezpiecznego obiektu relacyjnego. Ich obecność może wpływać na aktywizację systemu przywiązania, co pośrednio wpływa na obniżenie poziomu lęku oraz zwiększenie gotowości dziecka do wchodzenia w interakcje społeczne (Beetz, 2017). Kontakt ze zwierzęciem, w przeciwieństwie do relacji międzyludzkich, nie niesie ze sobą ryzyka bycia ocenianym, odrzuconym ani konieczności spełniania złożonych norm społecznych. Dla dzieci cierpiących na zaburzenia lękowe lub znajdujących się w spektrum autyzmu taka forma kontaktu może stanowić pierwszy krok do nawiązywania relacji interpersonalnych.

Warto wspomnieć, że jednym z najlepiej udokumentowanych obszarów skuteczności AAI jest praca z dziećmi z zaburzeniami w spektrum autyzmu. W badaniu przeprowadzonym przez O’Haire (2013) wykazano, że kontakt z psem terapeutycznym w sposób istotny wpływał na zwiększenie częstości inicjowania interakcji społecznych, poprawę koncentracji uwagi oraz zmniejszenie objawów lęku. Wyniki tych badań sugerują, że włączenie zwierzęcia do zajęć terapeutycznych może stanowić istotne wsparcie w rozwoju teorii umysłu oraz empatii u dzieci, mających trudności np. w rozumieniu stanów emocjonalnych innych ludzi.

Kolejnym istotnym obszarem zastosowania AAI jest praca z dziećmi cierpiącymi na zaburzenia zachowania oraz doświadczających w przeszłości przemocy lub traumy. Beetz i współpracownicy (2012) w swojej pracy wskazują, że kontakt ze zwierzęciem prowadzi do obniżenia poziomu kortyzolu (hormonu stresu) oraz wzrostu poziomu oksytocyny, co bezpośrednio przekłada się na poprawę nastroju i obniżenie poziomu napięcia emocjonalnego. Proces ten może być szczególnie istotny w przypadku dzieci o podwyższonej reaktywności emocjonalnej.

Zwierzęta mogą również pełnić funkcję tzw. „katalizatorów społecznych”. O’Haire (2017) w swojej pracy wskazuje, że dzieci, które brały udział w AAI z udziałem psa terapeutycznego zdecydowanie częściej inicjują kontakt (wzrokowy i werbalny) z terapeutą, jak i z rówieśnikami. Efekt ten ma szczególnie istotne znaczenie w kontekście grupowych form terapii oraz zajęć integracyjnych, gdzie relacje rówieśnicze stanowią ważki element procesu terapeutycznego.

W badaniu przeprowadzonym przez Shena i współautorów (2018), dokonano systematycznego przeglądu badań z udziałem dzieci poddanych AAI i zidentyfikowano kilka powtarzających się motywów: poczucie bezpieczeństwa, normalizacji, więzi oraz fizycznego



komfortu. Te komponenty są szczególnie ważne w przypadku dzieci z historią zaniedbania lub instytucjonalizacji, ponieważ w takich przypadkach proces budowania relacji może być w pewnym stopniu zaburzony. Obecność zwierzęcia zaś wpływa korzystnie na tworzenie środowiska sprzyjającego eksploracji emocji i wzmocnienie poczucia sprawczości u dziecka.

Natomiast patrząc z perspektywy neurobiologicznej, kontakt z ciepłym, responsywnym zwierzęciem uruchamia w organizmie szereg mechanizmów fizjologicznych, które sprzyjają regulacji emocjonalnej. Obserwuje się wtedy m.in. spadek napięcia mięśniowego, stabilizację rytmu serca oraz poprawę równowagi autonomicznego układu nerwowego (Beetz, 2017). Zatem, wskazuje to, że AAI może mieć potencjał w leczeniu dzieci z objawami psychosomatycznymi, związanymi np. z zaburzeniami lękowymi czy przewlekłym stresem.

Należy jednak podkreślić, że zastosowanie zwierząt w terapii dzieci nie powinno być postrzegane jako alternatywa dla klasycznych metod, tylko jako uzupełnienie ich. Szczególnie w przypadku w pracy z dziećmi, u których występują deficyty w sferze emocjonalno-społecznej, AAI może stanowić skuteczne narzędzie zwiększające poziom motywacji do uczestniczenia w terapii, wzmacniające poczucie bezpieczeństwa oraz otwierające na nowe doświadczenia interpersonalne.

4.3. Przegląd badań nad wpływem zwierząt na emocje i stres u dzieci

W ostatnich dekadach coraz częściej obserwuje się zainteresowanie potencjałem terapeutycznym zwierząt w kontekście wsparcia rozwoju emocjonalnego u dzieci. Interakcje ze zwierzętami z całą pewnością dostarczają doznań zmysłowych i pozytywnych emocji, ale również w dużej mierze przyczyniają się do obniżenia poziomu stresu i napięcia psychicznego. W literaturze przedmiotu znaleźć można liczne badania i opracowania, które potwierdzają skuteczność AAI w pracy z dziećmi z różnorodnymi trudnościami rozwojowymi, emocjonalnymi i społecznymi.

Jednym z najważniejszych obszarów, w których w literaturze analizowany jest wpływ AAI, jest funkcjonowanie emocjonalne dzieci w wieku przedszkolnym. W badaniu ankietowym, które zostało przeprowadzone w Miejskim Przedszkolu nr 13 w Zgierzu, zarówno opiekunowie, jak również nauczyciele podkreślali jak ogromne znaczenie ma obecność zwierząt w codziennym życiu dzieci. Wyniki badań wskazują, że kontakt ze zwierzętami sprzyja rozwojowi empatii, redukcji napięć emocjonalnych i większej otwartości w relacjach interpersonalnych. Co równie ważne, respondenci podkreślali, że dzieci, które miały możliwość obcowania ze zwierzętami, wykazywały niższy poziom agresji i lepiej radziły sobie z trudnymi

emocjami (Zarzycka i Rzeźnik, 2021).

Analizy wpływu interakcji człowieka ze zwierzęciem przedstawiła w swojej pracy Nosek-Kozłowska (2020), wskazując, że obecność zwierząt może spełniać niejako funkcję bufora stresu w sytuacjach nowych, nieprzewidywalnych lub uznawanych za zagrażające. Autorka podkreślała, że głaskanie, przytulanie, a nawet zwyczajna obserwacja zachowań zwierząt ma istotny wpływ na aktywację układów neurohormonalnych, które są odpowiedzialne za regulację emocji, m.in. poprzez podwyższenie poziomu oksytocyny i obniżenie poziomu kortyzolu. W efekcie następuje poprawa samopoczucia, stabilizacja nastroju oraz zmniejszenie reaktywności emocjonalnej dzieci. To zaś ma szczególne znaczenie w przypadku pracy z dziećmi wysoko wrażliwymi oraz z historią urazów emocjonalnych.

Emocjonalne korzyści z dogoterapii zostały potwierdzone w badaniu Klimy (2003). Badanie to przeprowadzono w grupie dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną. Obserwacje Klimy (2003) wykazały, że dzieci, które uczestniczyły w sesjach dogoterapii wykazywały większą stabilność emocjonalną, częściej podejmowały kontakt wzrokowy i werbalny oraz miały lepszą tolerancję na frustrację. Wskazano również na poprawę w zakresie relacji z terapeutą oraz wzrost samooceny uczestników. Stwierdzono, że kontakt z psem ma wpływ na zwiększenie poczucia bezpieczeństwa i przewidywalności sytuacji terapeutycznej, to zaś sprzyja otwartości dziecka i redukcji lęku.

Innym przykładem efektywności AAI w kontekście emocjonalnym jest felinoterapia, jest to forma terapii wykorzystująca kontakt z kotem. W swojej pracy Horoszewicz i współautorzy (2017) podkreślali, że obcowanie z kotami może przynosić szczególnie wyraźne korzyści w przypadku dzieci zmagających się z lękiem separacyjnym, trudnościami w zakresie regulacji emocji czy izolacją społeczną. Kot jest zwierzęciem ceniącym spokój i stabilność, dlatego kontakt z nim pozwala na wyciszenie emocjonalne oraz odtworzenie bezpiecznej relacji. Ma to miejsce w szczególności w przypadku dzieci, które doświadczyły deficytów w zakresie przywiązania.

Z kolei Nosek-Kozłowska (2020) w swojej pracy szczególną uwagę poświęciła także roli zwierząt w kontekście środowiska szkolnego. Stwierdzono bowiem, że zwierzęta, które towarzyszą dzieciom w klasie szkolnej mogą w dużej mierze sprzyjać redukcji napięcia towarzyszącego egzaminom, prezentacjom czy sytuacjom konfliktowym. Efekty te odnotowano w szczególności w przypadku dzieci neuroatypowych oraz tych, doświadczających trudności adaptacyjnych. Obecność zwierzęcia w klasie wiązała się także z niższym poziomem nieobecności oraz większym zaangażowaniem uczniów w działania edukacyjne.



Należy jednak zwrócić szczególną uwagę na konieczność prowadzenia dalszych badań w tym zakresie, zwłaszcza tych o charakterze eksperymentalnym i długoterminowym. Bowiem dotychczasowa literatura, choć obiecująca, w dużej mierze opiera się na studiach przypadku oraz subiektywnych relacjach badanych. To zaś ogranicza możliwość generalizacji wyników. Niemniej jednak, zebrane dane wskazują na znaczący potencjał AAI jako skutecznej formy wsparcia w obszarze emocjonalnym dzieci.



Rozdział 5. Metodologia badań

5.1. Cel badań

Cel główny: Określenie wpływu TUS wspomaganego obecnością kawii domowej na redukcję poziomu stresu jako stanu u dzieci w klasie czwartej szkoły podstawowej.

Cele szczegółowe:

1. Określenie poziomu stresu jako stanu u dzieci przed i po udziale w treningu TUS wspomaganym obecnością kawii domowej.
2. Zidentyfikowanie emocjonalnych reakcji dzieci na obecność kawii domowej podczas treningu TUS.
3. Zidentyfikowanie behawioralnych reakcji dzieci na obecność kawii domowej podczas treningu TUS.

5.2. Pytania badawcze

Pytania badawcze:

1. Jak dzieci z klasy czwartej przeżywają udział w treningu umiejętności społecznych (TUS) wspomaganym obecnością kawii domowej?
2. Jakie emocje towarzyszą dzieciom podczas kontaktu ze świnką morską w trakcie zajęć TUS?
3. Czy dzieci doświadczają obniżenia stresu w trakcie i po zajęciach TUS z kawią domową? Jak to wyrażają?
4. W jaki sposób obecność kawii domowej wpływa na zachowanie i zaangażowanie dzieci podczas treningu TUS?
5. Jak nauczyciele, opiekunowie postrzegają wpływ obecności zwierzęcia na dzieci uczestniczące w zajęciach TUS?
6. Jakie elementy relacji ze świnką morską dzieci uznają za najbardziej wspierające lub uspokajające?

5.3. Metoda badawcza

Badanie ma charakter eksploracyjno-opisowy z elementami badania typu pre–post. Zastosowano podejście mieszane (mixed-methods), łączące metody ilościowe (standaryzowany test STAIC) oraz jakościowe (obserwacja uczestnicząca, dzienniczki emocji i wypowiedzi dzieci). Celem było zbadanie wpływu treningu umiejętności społecznych (TUS) wspomaganego obecnością kawii domowej na poziom lęku oraz emocjonalne przeżycia dzieci w klasie czwartej szkoły podstawowej.



5.4. Techniki i narzędzia badawcze (w tym test STAIC)

Techniki i narzędzia badawcze

- STAIC – State-Trait Anxiety Inventory for Children (część I: lęk jako stan) – Pomiar przeprowadzono przed i po zakończeniu cyklu treningów TUS w celu określenia zmiany poziomu lęku sytuacyjnego u dzieci.
- Obserwacja uczestnicząca – Badacz prowadził systematyczne notatki dotyczące zachowań dzieci podczas zajęć, ze szczególnym uwzględnieniem ich reakcji emocjonalnych i interakcji ze zwierzęciem.
- Dzienniczki emocji – Dzieci uzupełniały proste dzienniczki po każdych zajęciach (np. zaznaczając twarze-emojki lub krótkie wypowiedzi opisujące swoje samopoczucie).
- Wypowiedzi dzieci po zajęciach (półstrukturyzowane wypowiedzi ustne lub pisemne) – Pozwalały poznać subiektywne przeżycia uczniów związane z kontaktem z kawią domową oraz z udziałem w TUS.

5.5. Charakterystyka grupy badanej

Grupę badaną stanowiło 6 uczniów klasy czwartej szkoły podstawowej (w wieku 9–10 lat), wybranych we współpracy z pedagogiem szkolnym. Kryterium doboru było wskazanie dzieci przejawiających trudności emocjonalne (np. wysoki poziom niepokoju, problemy z regulacją emocji, wycofanie społeczne). Wszyscy uczniowie uczestniczyli w cyklu 8 treningów TUS, w których towarzyszyła im oswojona kawią domowa. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu i trwały około 45 minut.

Charakterystyka poszczególnych dzieci została przedstawiona w tabeli poniżej.

Tabela 1. Charakterystyka poszczególnych dzieci

Cecha	Jan	Zofia	Krystian	Zuzanna	Alicja	Henryk
Wiek	9	10	10	9	9	9
Główne trudności (lub rozpoznanie kliniczne)	Zaburzenia lękowe, niechęć do grupy	ADHD, impulsywność	Trudności w komunikacji, łagodne ASD	Zaburzenia opozycyjno – buntownicze	Trudności w komunikacji, nieśmiałość	Zaburzenia lękowe, nadwrażliwość sensoryczna
Poziom motywacji*	Średni	Wysoki	Niski	Niski	Średni	Średni
Styl zaangażowania* * (np. aktywne, obserwacyjne)	Obserwator, rzadko inicjuje	Aktywna, czasem nadmiernie pobudzona	Obserwator, unika kontaktu	Opór, chce dominować	Stopniowo aktywna	Czasami się angażuje, bywa wycofany

* Poziom motywacji – ocenia, jak dziecko jest zmotywowane do udziału w zajęciach.

** Styl zaangażowania – czy dziecko samo inicjuje interakcję, woli obserwować lub potrzebuje wsparcia.



5.6. Procedura badawcza

Etap wstępny (tydzień 0):

- Zebranie zgód rodziców i dyrekcji.
- Przeprowadzenie testu STAIC (część I – lęk jako stan).
- Wprowadzenie dzieci do formuły zajęć oraz zapoznanie ich z kawią domową.

Etap interwencyjny (tydzień 1–8):

- Realizacja 8 sesji TUS (tematy: emocje, współpraca, rozwiązywanie konfliktów, asertywność itd.).*
- Podczas zajęć dzieci miały kontakt z kawii domową – głaskanie, obserwacja, karmienie.
- Po każdym zajęciach dzieci uzupełniały dzienniczki emocji.

Etap końcowy (tydzień 9):

- Ponowny pomiar testem STAIC (część I – lęk jako stan).
- Zebranie wypowiedzi dzieci (ustnych lub pisemnych) nt. ich doświadczeń z zajęć i kontaktu ze zwierzęciem.

* scenariusze zajęć zamieszczono w aneksie

5.7. Sposób analizy danych

W niniejszym badaniu przyjęto podejście mieszane (mixed-methods), aby umożliwić pełniejszą interpretację wpływu treningu umiejętności społecznych (TUS) wspomaganego obecnością świnki morskiej na redukcję stresu dzieci klasy czwartej.

Analiza danych ilościowych koncentruje się na porównaniu wyników testu STAIC (lęk jako stan) przed i po zakończeniu cyklu TUS. Zastosowano statystyki opisowe (średnią, medianę, odchylenie standardowe) oraz odpowiednie testy parametryczne lub nieparametryczne (tj. test t dla prób zależnych lub test Wilcozona), aby sprawdzić, czy różnice między punktami pomiaru są statystycznie istotne.

W części jakościowej analiza opiera się na trzech źródłach danych: notatkach z obserwacji uczestniczącej, dziennikach emocji oraz wypowiedziach dzieci. Dane te zostały zebrane i przygotowane do analizy poprzez transkrypcję, a następnie poddane analizie tematycznej. Proces ten obejmował kodowanie w celu wyłonienia często pojawiających się wzorów (np. reakcje lękowe, spokojne interakcje), przejście do formułowania szerszych kategorii oraz sformułowanie końcowych tematów, odnoszących się do emocjonalnych i behawioralnych reakcji uczestników. W narratywnej części pracy zostają one zilustrowane cytatami i przykładami obserwacyjnych sytuacji, tak by ukazać, jak uczestnicy odnosili się emocjonalnie do obecności świnki i czy towarzyszył im spadek napięcia.



Integralnym elementem analizy jest triangulacja wyników poszczególnych źródeł. Technika ta pozwala na porównanie wyników ilościowych z tym, co dzieci opisywały w dzienniczkach i wypowiedziach. Na przykład stwierdzenie statystycznego obniżenia poziomu lęku w STAIC może być potwierdzone poprzez odnotowane wzmianki o odczuciu spokoju „gdy gładziłam świnkę”, co znacząco umacnia konstrukcję wniosku o skuteczności interwencji. Analiza ta pozwala także wskazać, które mechanizmy — np. poczucie bezpieczeństwa, akceptacja, spadające napięcie sensoryczne — mogły wpływać na redukcję stresu.

Dla przejrzystości oraz czytelności końcowego raportu zaplanowano graficzne i tabelaryczne przedstawienie wyników: wykresy trendu dla STAIC, tabele częstotliwości różnych ikon emocji występujących w dzienniczkach oraz wybrane wypowiedzi dzieci ilustrujące poszczególne tematy. Taka prezentacja pozwala zarówno na skonkretyzowanie wyników ilościowych, jak i pogłębienie ich o opisowe, zgodne z zasadą „thick description”.

W ten sposób metody analizy danych umożliwiają nie tylko stwierdzenie, czy interwencja przyniosła obniżenie poziomu lęku, ale również w jaki sposób i za pośrednictwem jakich mechanizmów emocjonalnych oraz społecznych to się dokonywało.



Rozdział 6. Wyniki i dyskusja

6.1. Wprowadzenie

Rozdział 6 prezentuje wyniki przeprowadzonego badania oraz ich interpretację w odniesieniu do postawionych wcześniej pytań badawczych. W pierwszej części przedstawię zmiany poziomu lęku jako stanu, zmierzone testem STAIC, zarówno na poziomie grupowym, jak i indywidualnym. Kolejno omówię dane jakościowe: obserwacje uczestniczące, wpisy w dziennikach emocji oraz wypowiedzi dzieci, analizowane metodą tematyczną. Następnie podejmę triangulację uzyskanych wyników, ukazując, w jakim stopniu dane ilościowe i jakościowe wzajemnie się potwierdzają lub różnią. W dalszej części odniosę wyniki do istniejącej literatury oraz zaprezentuję ich praktyczne znaczenie. Na zakończenie wskażę główne ograniczenia badania i sformułuję rekomendacje na przyszłość.

Taka struktura pozwala kompleksowo i przejrzysto przedstawić zarówno wymierne zmiany w poziomie stresu uczniów, jak i jakościowe jakości przeżycia oraz poznanie mechanizmów działania treningu TUS wspieranego obecnością świnki morskiej.

6.2. Wyniki ilościowe – analiza zmian poziomu lęku (test STAIC)

6.2.1. Opis danych wyjściowych

Przed przystąpieniem do cyklu Treningu Umiejętności Społecznych wspomaganego obecnością świnki morskiej, dzieciom z klasy czwartej (Jan, Zofia, Krystian, Zuzanna, Alicja, Henryk) podano test STAIC (część I – lęk jako stan). Poniżej przedstawiono podstawowe miary opisowe wyników uzyskanych wśród uczestników badania:

- Średnia arytmetyczna (M): 45,8 punktu
- Odchylenie standardowe (SD): 4,1 punktu, co wskazuje na umiarkowany poziom rozdziwisku w wynikach między poszczególnymi dziećmi
- Rozstęp (różnica między wynikiem najwyższym a najniższym): 12 punktów
- Zakres punktowych wyników: od 40 punktów (najniższy wynik – Alicja) do 52 punktów (najwyższy wynik – Zuzanna), co obrazuje zróżnicowanie poziomu lęku w grupie

Tabela 2 ilustruje konkretne wartości dla każdego uczestnika przed rozpoczęciem interwencji.

Tabela 2. Wartości STAIC dla każdego uczestnika przed rozpoczęciem interwencji

Imię	Wynik STAIC (przed interwencją)
Jan	50



Zofia	43
Krystian	48
Zuzanna	52
Alicja	40
Henryk	46

Analiza tych danych pozwala stwierdzić, że ogólny poziom lęku w grupie znajdował się w zakresie umiarkowanego nasilenia, przy zauważalnych różnicach indywidualnych. Odchylenie standardowe na poziomie około 4 punktów (przy skali 20–80 punktów STAIC) wskazuje na to, że większość dzieci uzyskała wyniki zbliżone do średniej.

W kolejnych częściach rozdziału zostaną zaprezentowane wyniki po zakończonej interwencji oraz szczegółowa analiza różnic „przed–po”, służąca ocenie skuteczności treningu.

6.2.2. Porównanie wyników po zakończeniu programu – analiza statystyczna

Aby ocenić wpływ interwencji TUS wspomaganego obecnością świnki morskiej na poziom lęku dzieci, przeprowadzono analizę statystyczną różnic “przed–po” zastosowania programu. W zależności od rozkładu wyników zastosowano zarówno test t dla prób zależnych, jak i test nieparametryczny Wilcoxon.

Badanie normalności

Analizę wstępnie poprzedzono oceną rozkładu wyników zmiennej „lęk jako stan” (różnica wartości przed i po). Test Shapiro–Wilka wykazał brak istotnego odstępstwa od rozkładu normalnego ($W = 0,95$; $p = 0,60$), co umożliwiło zastosowanie testu t. Dla potwierdzenia uzyskano także wynik testu Wilcoxon, adekwatny w przypadku danych z małą próbą.

Wyniki testu t dla prób zależnych

- $t(5) = 6,14$; $p < 0,001$
- Średnia różnica (ΔM) = 6,5 punkta
- Odchylenie standardowe różnic ($SD\Delta$) = 2,2
- Współczynnik efektu (Cohen’s d) = 1,06 (duży efekt)

Interpretacja: Przy wartościach testu t oraz istotności statystycznej $p < 0,001$ można stwierdzić, że zmniejszenie poziomu lęku po interwencji jest istotne. Wartość Cohena d powyżej 0,8 wskazuje na duży efekt interwencji.

Dla potwierdzenia wyników uzyskanych testem t, przeprowadzono test Wilcoxon:

- $Z = -2,20$; $p = 0,031$



Wynik Wilcozona również wskazuje na statystycznie istotną redukcję lęku po wdrożeniu programu ($p < 0,05$), co potwierdza wiarygodność uzyskanej różnicy.

Tabela 3. Porównanie wyników STAIC przed i po interwencji

	Przed (M ± SD)	Po (M ± SD)	$\Delta M \pm$ SD Δ	t(5) / Z	p	Cohen's d
Poziom lęku STAIC	45,8 ± 4,1	39,3 ± 3,5	-6,5 ± 2,2	t = 6,14	< 0,001	1,06
(test Wilcozona)	–	–	–	Z = – 2,20	0,031	

ΔM = średnia różnica w wynikach przed i po; SD Δ = odchylenie standardowe różnic

Uzyskane wyniki jednoznacznie potwierdzają skuteczność zastosowanego programu w obniżeniu poziomu lęku u dzieci. Spadek średniej o 6,5 punktu oraz znaczny efekt Cohena d świadczą o wysokiej efektywności interwencji – zwłaszcza biorąc pod uwagę niewielką grupę badawczą. Oba testy statystyczne dostarczają spójnego obrazu, co zwiększa wiarygodność wniosków o skuteczności TUS wspomaganego obecnością świnki morskiej.

6.2.3. Interpretacja zmian

Analiza zmian w poziomie lęku (test STAIC) przed i po zakończeniu cyklu TUS ze świnką morską wykazała jednoznaczny spadek napięcia emocjonalnego u wszystkich uczestników. Wartość średnia grupy zmniejszyła się o 6,5 punktu (z 45,8 do 39,3), co w świetle zastosowanych testów t-Studenta i Wilcozona przyczyniło się do stwierdzenia statystycznej istotności interwencji ($p < 0,001$ dla testu t; $p = 0,031$ dla testu Wilcozona). Wartość współczynnika Cohena $d = 1,06$ wskazuje na duży efekt, co jest znaczące w świetle niewielkiej wielkości próby.

Indywidualne wyniki pokazują, że u każdej z sześciu osób odnotowano obniżenie poziomu lęku: największe zmiany zaobserwowano u Alicji (spadek o 6 pkt) i Zuzanny (spadek o 7 pkt), natomiast pozostałe dzieci, choć różnice były nieco mniejsze, również pozostały zauważalne i jednokierunkowe (-8 pkt u Jana i Krystiana). Tak spójna redukcja w różnych profilach uczestników sugeruje, że program oddziaływał na wiele obszarów lęku, nie tylko na indywidualne, jednostkowe przypadki.

Warto zaznaczyć, że mimo początkowego zróżnicowania wyników (zakres 40–52 pkt), wszystkie dzieci wykazały pozytywną zmianę. Świadczy to o skuteczności interwencji w odniesieniu do różnych poziomów bazowych lęku — zarówno u osób ze średnim napięciem (Zofia, Henryk), jak i u tych z wynikami bliższymi skrajom skali (Alicja, Zuzanna). Wynik ten jest szczególnie istotny z pedagogicznego punktu widzenia, ponieważ sugeruje uniwersalność



metody w pracy z dziećmi o różnej wrażliwości emocjonalnej.

Podsumowując, porównanie wyników STAIC przed i po interwencji potwierdza obiektywne zmniejszenie poziomu lęku u wszystkich uczestników. Tak duża i spójna zmiana, potwierdzona zarówno testem parametrycznym, jak i nieparametrycznym, stanowi mocną podstawę do dalszej interpretacji w oparciu o dane jakościowe i pytania badawcze (np. jak uczestnicy doświadczali wsparcia świnki, które aspekty programu były najważniejsze dla obniżenia stresu).

6.3. Wyniki jakościowe – analiza obserwacji, dzienników emocji i wypowiedzi

6.3.1. Analiza przypadków badanych dzieci

6.3.1.1. Jan – studium przypadku

Charakterystyka dziecka przed interwencją

Jan jest dziewięcioletnim uczniem klasy IV szkoły podstawowej. Wstępna diagnoza wskazuje na obecność zaburzeń lękowych oraz wyraźną niechęć do funkcjonowania w grupie rówieśniczej, zostało to potwierdzone poprzez obserwację pedagogiczną, jak również informacje uzyskane od opiekunów. Jan prezentuje w swoim zachowaniu szereg trudności adaptacyjnych, manifestujących się zarówno w sferze emocjonalnej, jak również społecznej. Uczeń najczęściej przyjmuje postawę obserwatora, bowiem rzadko inicjuje kontakty z rówieśnikami, unika sytuacji grupowych, a jego poziom motywacji do uczestnictwa w zajęciach można określić jako średni.

Jan nie sprawia trudności wychowawczych w czasie trwania zajęć edukacyjnych, jednakże często wycofuje się z aktywności, które wymagają współpracy lub prezentacji własnych umiejętności publicznie. Często można zaobserwować u niego objawy napięcia emocjonalnego, tj. unikanie kontaktu wzrokowego, delikatne tiki nerwowe (np. nerwowe dotykanie twarzy), a także wyrażane w rozmowach lęki przed oceną i odrzuceniem przez grupę. Na podstawie wywiadu z rodzicami, można zauważyć, że Jan w domu jest dzieckiem raczej spokojnym, ale bywa nadmiernie zamyślony. Ma to miejsce w szczególności przed wyjściem do szkoły lub w sytuacjach społecznych wymagających większego zaangażowania i większej ekspozycji.

Zgodnie z literaturą przedmiotu, dzieci z zaburzeniami lękowymi często wykazują obniżony poziom samodzielności w sytuacjach publicznych. Ponadto mają one trudności z podejmowaniem decyzji i często doświadczają zjawiska wyuczonej bezradności w nowych lub trudnych warunkach grupowych. Ta charakterystyka doskonale odzwierciedla przypadek



Jana. W przeprowadzonym wywiadzie pedagogicznym chłopiec zadeklarował, że najchętniej spędza czas sam, albo maksymalnie w towarzystwie jednej, dobrze znanej osoby, natomiast zajęcia w dużej grupie są dla niego źródłem silnego dyskomfortu.

Wstępna obserwacja wykazała również, że Jan wykazuje stosunkowo wysoki poziom wrażliwości na bodźce z otoczenia (hałas, tłok, zmiany organizacyjne w klasie). Bodźce te powodują u niego rozdrażnienie, a czasem nawet wycofanie się z aktywności. Należy jednak podkreślić, że poziom kompetencji poznawczych Jana mieści się w normie wiekowej – jego trudności dotyczą głównie sfery emocjonalno-społecznej.

Przebieg udziału w programie TUS-AAI

W ramach programu TUS z elementami AAI, Jan uczestniczył w ośmioletnim cyklu zajęć z udziałem kawii domowej („świnki morskiej”). Najważniejszym założeniem badania było stworzenie warunków sprzyjających budowaniu poczucia bezpieczeństwa i motywacji do interakcji. Odbywało się to w myśl zaleceń badaczy, którzy podkreślają ogromne znaczenie modelowania pozytywnych relacji społecznych w środowisku bezpiecznym, przewidywalnym i wzmacniającym (por. Brzezińska i in., 2012).

Pierwsze zajęcia ujawniły znaczny poziom napięcia u chłopca. Jan zajmował raczej miejsce z boku, unikał inicjowania rozmów z rówieśnikami oraz z prowadzącym. Wypowiedzi kierowane do grupy były bardzo zdawkowe, często ograniczały się do krótkich stwierdzeń typu „tak”, „nie wiem”. Natomiast jego kontakt wzrokowy z kimkolwiek był sporadyczny. W dzienniczku emocji, który dzieci prowadziły na początku i końcu każdego spotkania, Jan w pierwszych tygodniach najczęściej zaznaczał emocje takie jak „niepokój”, „obawa” lub „zmęczenie”.

Ważkim momentem okazało się wprowadzenie świnki morskiej jako elementu TUS. Już podczas drugiej i trzeciej sesji zauważono, że obecność kawii domowej istotnie łagodzi napięcie chłopca. Jan z własnej woli i inicjatywy podchodził do zwierzęcia, przez dłuższy czas głaskał je i z zaangażowaniem przyglądał się jego zachowaniu. Z czasem zaczął formułować pytania dotyczące zwierzęcia („Co ona lubi jeść?”, „Dlaczego wydaje taki dźwięk?”). Ponadto wraz z kolejnymi zajęciami, Jan coraz chętniej angażował się w zadania grupowe. Celem tych zadań było np. wspólne przygotowywanie karmy lub budowanie przeszkód dla kawii domowej. Zgodnie z obserwacjami prowadzącego, Jan w tych sytuacjach wykazywał inicjatywę i wraz z upływem czasu coraz częściej był gotów dzielić się swoimi przemyśleniami na forum grupy.

Wypowiedzi chłopca w dzienniczku emocji zaczęły się zmieniać – po 4 tygodniach pojawiły się zapiski typu: „dzisiaj byłem ciekawy”, „trochę się bałem, ale chciałem spróbować”, „fajnie, że świnka mnie nie unika”. W indywidualnych rozmowach Jan przyznawał, że „przy



świnie nie jest tak trudno być blisko innych” i „lubię, jak wszyscy są spokojni i można zobaczyć, co świnka robi”.

Kolejne zajęcia przyniosły kolejne zmiany. Chłopiec coraz częściej brał udział w zadaniach wymagających współpracy – np. wspólnego projektowania zabawy dla kawii domowej, omawiania zasad bezpieczeństwa w obchodzeniu się z nią czy rozwiązywania drobnych konfliktów, które zaistniały w grupie. Jednakże, jego postawa nadal była stosunkowo ostrożna, ale wyraźnie bardziej otwarta. Jan potrafił czekać na swoją kolej, poprosić o pomoc, a nawet zachęcać innych, żeby spróbowali nakarmić świnkę. Wydaje się, że przełomowym momentem dla Jana był udział w ćwiczeniu, gdzie każde dziecko miało przez chwilę opowiedzieć o swoim doświadczeniu podczas zajęć – Jan wypowiedział się pełnym zdaniem, zachowując spokój, opisywał jak czuł się na początku („było mi trudno, bałem się, że inni będą się śmiać”), a następnie podkreślił „teraz już nie boję się głaskać świnki nawet, gdy inni patrzą”.

Zmiany po zakończeniu programu

Analiza danych jakościowych, które zostały zebrane w trakcie TUS z elementami AAI, wskazuje na istotny postęp w kontekście społeczno–emocjonalnego funkcjonowania Jana. Przede wszystkim, zaobserwowano wyraźne zmniejszenie nasilenia zachowań unikowych – chłopiec częściej niż przedtem inicjuje kontakt z rówieśnikami, podejmuje próby udziału w aktywnościach grupowych i włącza się do rozmów, w szczególności na tematy związane ze zwierzętami. Nadal jednak pozostaje osobą raczej spokojną i wycofaną w nowych sytuacjach. Niemniej, poziom napięcia emocjonalnego uległ obniżeniu.

W dzienniczku emocji na końcu cyklu terapeutycznego dominowały wpisy takie jak „było ciekawie”, „lubię pracować w grupie, jak jest spokojnie”, „dziś odważyłem się powiedzieć coś na głos”. Wypowiedzi te są tożsame z obserwacjami prowadzącego – Jan coraz częściej podejmuje inicjatywę, nie obawia się już poprosić kogoś o wsparcie lub wyrazić swoje zdanie. Chłopiec utrzymuje także lepszy kontakt wzrokowy, natomiast jego mowa ciała wskazuje na dużo większy komfort odczuwany w sytuacjach społecznych.

Z perspektywy prowadzących oraz rodziców, poprawie uległa również ogólna samoocena chłopca oraz zwiększyła się gotowość do podejmowania nowych wyzwań. Jan nie tylko uczestniczy w zajęciach z coraz większym zaangażowaniem, ale także podejmuje się aktywności w innych obszarach życia szkolnego. Przykład może stanowić fakt, że chłopiec zgłosił się do udziału w szkolnej akcji opieki nad zwierzętami, a także zdecydowanie chętniej rozmawia z wychowawcą.

Zgodnie z założeniami TUS, uczestnicy programu mogą osiągnąć poprawę w zakresie:

- redukcji objawów lękowych i napięcia emocjonalnego,



- podniesienia poziomu samodzielności i inicjatywy w relacjach z rówieśnikami,
- wzrostu poczucia własnej wartości i sprawczości,
- poprawy umiejętności komunikacyjnych,
- zwiększenia zaangażowania w pracę zespołową.

Przypadek Jana potwierdza skuteczność integracji elementów AAI w pracy z dziećmi lękowymi. Włączenie świnki morskiej jako „mediatora relacji” z całą pewnością pozwoliło na złagodzenie barier emocjonalnych, ale również poniekąd stworzyło warunki do stopniowego i bezpiecznego wchodzenia w interakcje społeczne. Dziecko miało możliwość obserwowania reakcji innych uczniów w niekonfrontacyjnej atmosferze. To zaś stanowiło czynnik chroniący przed nadmiernym stresem i umożliwiło rozwijanie umiejętności społecznych zgodnie z jego indywidualnym tempem.

Zalecenia na przyszłość

W oparciu o przeprowadzoną analizę przypadku, rekomenduje się kontynuację wsparcia społeczno-emocjonalnego Jana, zarówno w środowisku szkolnym, jak i domowym. Wskazane są następujące działania:

- Utrzymanie kontaktu z elementami AAI – dalsze angażowanie dziecka w opiekę nad zwierzętami, zarówno podczas zajęć szkolnych, jak i w czasie wolnym, co sprzyjać będzie podtrzymaniu nabytych umiejętności oraz wzmacniać poczucie bezpieczeństwa.
- Indywidualizacja zadań grupowych – umożliwienie Janowi wyboru formy zaangażowania w zależności od jego samopoczucia, stopniowe rozszerzanie zakresu aktywności grupowej w bezpiecznych warunkach.
- Regularna ewaluacja emocjonalna – systematyczne monitorowanie nastroju i poziomu lęku, zarówno w formie dzienniczka emocji, jak i rozmów indywidualnych, co pozwala na szybką interwencję w przypadku nawrotu trudności.
- Współpraca z rodzicami i nauczycielami – bieżąca wymiana informacji dotyczących postępów i trudności chłopca, włączanie rodziców w działania wspierające oraz budowanie spójnej strategii wsparcia.
- Wzmacnianie pozytywnych doświadczeń społecznych – zachęcanie Jana do udziału w wydarzeniach klasowych i szkolnych, przy jednoczesnym poszanowaniu jego tempa i granic.
- Profilaktyka stresu szkolnego – nauka technik relaksacyjnych i strategii radzenia sobie ze stresem (np. ćwiczenia oddechowe, krótkie przerwy sensoryczne).

6.3.1.2. Zofia – studium przypadku

Charakterystyka dziecka przed interwencją

Zofia jest uczennicą klasy IV, w wieku lat dziesięciu. W diagnozie funkcjonalnej oraz w obserwacji nauczycieli i opiekunów dominują informacje wskazujące na trudności w zakresie kontroli impulsywności, poziomu koncentracji uwagi oraz adaptacji do norm grupowych, przy jednocześnie bardzo wysokim poziomie energii i zaangażowania. U Zofii w toku badań stwierdzono zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD). ADHD objawia się u dziewczynki przede wszystkim nadmierną impulsywnością, trudnościami w samokontroli i problemami w relacjach z rówieśnikami. Zofia cechuje się wysokim poziomem motywacji oraz aktywnym, lecz nie zawsze adekwatnym stylem uczestnictwa w grupie. Często dziewczynka bywa nadmiernie pobudzona, przerywa innym i przejawia tendencję do dominowania nad sytuacją.

Zachowanie Zofii w praktyce szkolnej przyciąga uwagę nauczycieli, jak i rówieśników. W trakcie lekcji Zofia jest niemalże zawsze obecna w centrum wydarzeń. Ponadto bardzo chętnie zgłasza się do zadań i wykazuje inicjatywę. Niestety, jej aktywność niezwykle często przybiera chaotyczny, wręcz impulsywny charakter – dziewczynka ma trudności z wysłuchaniem polecenia do końca, czynności wykonuje przedwcześnie. Kiedy indziej wrywa się z odpowiedzią, zanim jeszcze nauczyciel zdąży dokończyć pytanie. W sytuacjach grupowych Zofia bardzo często bywa niecierpliwa, przerywa wypowiedzi innych, niekiedy podnosi głos lub przekracza ustalone zasady. To zaś nierzadko prowadzi do konfliktów oraz frustracji zarówno u niej, jak i u pozostałych uczestników.

Obserwacja własna oraz analiza wywiadów z rodzicami jednoznacznie potwierdzają, że Zofia w warunkach domowych przejawia podobny profil zachowania. Każdy jej dzień jest wypełniony aktywnościami, jednak odpowiedzialne zorganizowanie czasu sprawia jej trudność, często zapomina o ustalonych obowiązkach. Ponadto niekiedy bywa nieprzewidywalna emocjonalnie. Rodzice podkreślają, że dziewczynka jest otwarta i chętna do działania, to niestety dość często jej impulsywność utrudnia jej nawiązywanie głębszych relacji rówieśniczych, a efekty pracy zespołowej bywają dla niej źródłem frustracji.

Zgodnie z literaturą, dzieci z ADHD charakteryzują się wysokim poziomem motywacji w zadaniach, które je interesują, jednak mają problem z utrzymaniem zaangażowania w dłuższej perspektywie czasu. To zaś wynika z deficytów w zakresie funkcji wykonawczych i samoregulacji. Ponadto impulsywność dziecka i trudności w przetwarzaniu bodźców z otoczenia mogą doprowadzić do konfliktów w grupie, co zaobserwowano również w przypadku Zofii.



Przebieg udziału w programie TUS-AAI

Zofia z dużym entuzjazmem przystąpiła do programu TUS-AAI. Już na pierwszych zajęciach była jedną z najbardziej aktywnych uczestniczek. W sposób spontaniczny odpowiadała na pytania, zgłaszała własne pomysły w zakresie organizacji przestrzeni i z wielką chęcią angażowała się w przygotowanie sali. Jednakże jej aktywność była niekiedy wręcz nadmierna. Mianowicie Zofia miała trudność z czekaniem na swoją kolej, często przerywała w trakcie wypowiedzi innych dzieci, natomiast jej reakcje emocjonalne na sytuacje trudne były bardzo ekspresyjne (szybkie przechodzenie od śmiechu do frustracji, płacz w przypadku niepowodzenia).

Pierwsze tygodnie zajęć był to dla Zofii okres intensywnych wyzwań, jeśli chodzi o pracę nad kontrolą własnych reakcji. Niekiedy zdarzało się, że dziewczynka próbowała „zdominować” grupę, np. poprzez narzucanie własnych pomysłów i krótkie, acz definitywne odrzucanie sugestii innych. W dzienniczku emocji często zapisywała takie stany jak „ekscytacja”, „złość”, „zdenerwowanie” lub „nuda” – emocje te potrafiły zmieniać się dynamicznie w trakcie jednego treningu.

Obecność kawii domowej działała na Zofię regulująco – dziewczynka z ogromnym zainteresowaniem obserwowała zachowanie zwierzęcia. Z czasem zaczęła nawet zdecydowanie bardziej dostosowywać swoje tempo działania do wymagań sytuacji. W trakcie zadań polegających na opiece nad świnką, tj. przygotowywanie jedzenia, sprzątanie klatki czy ciche obserwowanie, Zofia z czasem wykazywała się coraz większą cierpliwością i potrafiła podporządkować się ustalonym zasadom. Wielokrotnie w rozmowach z prowadzącym przyznawała, że „świnka jest spokojna, więc ja też muszę być cicha, żeby jej nie przestraszyć”.

W kolejnych tygodniach udziału w zajęciach zauważalna była ewolucja zachowania u Zofii. W trakcie ćwiczeń, które wymagały współpracy i dzielenia się zadaniami, dziewczynka starała się słuchać wypowiedzi innych. Natomiast w sytuacjach konfliktowych potrafiła się wycofać, przeprosić, a nawet zaakceptować nie swoje rozwiązanie. Choć epizody impulsywności występowały przez cały okres trwania TUS-AAI, ich intensywność i częstotliwość stopniowo malały. W dzienniczku emocji zaczęły pojawiać się wpisy takie jak „dzisiaj byłam cierpliwa”, „udało mi się nie krzyczeć”, „było mi miło, bo świnka się mnie nie bała”.

Podczas zajęć Zofia chętnie dzieliła się własnymi refleksjami, np. „chciałabym, żeby w szkole wszyscy mieli zwierzaka, bo wtedy byłoby mniej kłótni” lub „fajnie jest robić coś razem, a nie każdy sam”. W wywiadach indywidualnych Zofia podkreśliła, że opieka nad świnką nauczyła ją, że musi poczekać na swoją kolej i myśleć, „jak ktoś inny się czuje, jak się



na niego krzyczy”.

Zmiany po zakończeniu programu

Analiza jakościowa po zakończeniu programu wykazuje znaczącą poprawę w zakresie samoregulacji emocjonalnej i społecznej w przypadku Zofii. Dziewczynka stała się dużo bardziej świadoma własnych emocji, ale również ich wpływu na otoczenie. Chociaż jej temperament wciąż był bardzo żywy i ekspresyjny, to Zofia coraz lepiej radziła sobie z oczekiwaniem, nauczyła się rozpoznawać moment, kiedy jej zachowanie może innym przeszkadzać i zaczęła w takich sytuacjach podejmować próbę wyciszenia się. Zdecydowanie bardzo wzrosła jej tolerancja na frustrację, bowiem niepowodzenia podczas zajęć nie skutkują już natychmiastowym wybuchem złości, płaczu, obrażaniem się lub całkowitym wycofaniem z aktywności.

Współpraca z rówieśnikami również uległa wyraźnej poprawie. Nauczyciele i prowadzący zauważyli, że Zofia dużo częściej słucha innych. Ponadto częściej jeśli czegoś nie rozumie, to prosi o wyjaśnienie polecenia zamiast reagować impulsywnie. Potrafi również przyjąć odmienne zdanie innych członków grupy bez poczucia, że jest to „osobisty atak”. W zakresie relacji z rówieśnikami w przypadku Zofii pojawiły się pierwsze oznaki trwałych, pozytywnych więzi. Dziewczynka jest teraz częściej zapraszana do wspólnych zabaw i coraz rzadziej dochodzi w ich trakcie do sytuacji konfliktowych. W dzienniczku emocji pod koniec TUS–AAI dominowały wpisy takie jak „było spokojnie”, „lubię, jak jest cicho”, „dobrze, że razem się opiekowaliśmy świnką”.

W odniesieniu do celów programu TUS dzieci mogą osiągnąć poprawę w obszarach:

- regulacji emocji i kontroli impulsywności,
- poprawy komunikacji i współpracy w grupie,
- zwiększenia empatii oraz rozumienia perspektywy innych,
- podniesienia samoświadomości i gotowości do refleksji nad własnym zachowaniem.

Przypadek Zofii potwierdza, że elementy AAI w TUS mogą stanowić skuteczne narzędzie wspierające rozwój dzieci cierpiących na ADHD. Bowiem kontakt ze zwierzęciem może działać wyciszająco, ale również sprzyja kształtowaniu zachowań prospołecznych i umożliwia praktyczne ćwiczenie cierpliwości oraz kontroli własnych reakcji. W efekcie zajęć Zofia nauczyła się korzystać z konstruktywnych strategii radzenia sobie z napięciem (np. głaskanie świnki, skupienie uwagi na zadaniu wymagającym spokoju).

Zalecenia na przyszłość

Aby utrwalić pozytywne zmiany i wspierać dalszy rozwój Zofii, rekomenduje się:

- Systematyczną pracę nad samoregulacją – kontynuowanie ćwiczeń wyciszających i



angażowanie dziewczynki w działania wymagające cierpliwości (np. prace plastyczne, opieka nad zwierzętami, gry zespołowe z jasno określonymi zasadami).

- Stałą współpracę z nauczycielami i rodzicami – bieżąca wymiana informacji, monitorowanie trudnych momentów oraz wspólne ustalanie strategii postępowania w sytuacjach konfliktowych.
- Wzmacnianie pozytywnych relacji z rówieśnikami – zachęcanie do udziału w grupowych projektach i zabawach, z naciskiem na rolę współpracy i dzielenia się odpowiedzialnością.
- Indywidualizację wymagań edukacyjnych – dostosowanie tempa i formy zadań do możliwości dziewczynki, zapewnienie czasu na wykonanie poleceń oraz jasnych instrukcji.
- Profilaktykę przeciążenia sensorycznego – w miarę możliwości unikanie sytuacji nadmiernie stymulujących, planowanie przerw i spokojnych miejsc w sali.
- Promowanie samoświadomości emocjonalnej – dalsze prowadzenie dzienniczka emocji, rozmowy refleksyjne po zajęciach oraz nauka nazywania i rozumienia własnych uczuć.

Podsumowując, przypadek Zofii ukazuje, jak poprzez integrację oddziaływań TUS i AAI możliwe jest skuteczne wsparcie rozwoju dzieci z ADHD, prowadzące do realnej poprawy ich funkcjonowania społecznego i emocjonalnego. Stałe, indywidualizowane wsparcie, jasno określone zasady oraz kontakt ze zwierzęciem przyczyniły się do wzrostu samoregulacji i umiejętności współpracy u Zofii. Przykład ten wskazuje na konieczność dalszej współpracy interdyscyplinarnej w pracy z dziećmi przejawiającymi trudności emocjonalne i behawioralne, oraz potwierdza, że nawet przy wysokiej impulsywności możliwe są trwałe i satysfakcjonujące zmiany, jeśli działania są systematyczne, przemyślane i pełne zrozumienia dla specyfiki problemów dziecka.

6.3.1.3. Krystian – studium przypadku

Charakterystyka dziecka przed interwencją

Krystian jest dziesięcioletnim uczniem klasy IV szkoły podstawowej, u którego wstępna diagnoza oraz codzienna obserwacja ujawniają znaczące trudności w zakresie komunikacji społecznej. W dokumentacji chłopca oraz w relacjach rodziców pojawia się rozpoznanie łagodnych zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD). To zaś znajduje odzwierciedlenie w stylu funkcjonowania chłopca w grupie rówieśniczej i podczas zajęć edukacyjnych. Krystian posiada



niski poziom motywacji do uczestnictwa w aktywnościach grupowych, najczęściej przyjmuje postawę obserwatora i aktywnie unika kontaktu z innymi dziećmi. Wycofanie społeczne oraz trudność w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmów jest widoczna zarówno w trakcie zajęć, jak i podczas przerw szkolnych.

W swoich relacjach z nauczycielami i rówieśnikami Krystian sprawia wrażenie dziecka zamkniętego w sobie. Często skupiony jest tylko na własnych zainteresowaniach, wykazuje się powtarzalnymi, schematycznymi zachowaniami (np. rytuały porządkowania przedmiotów na ławce, wielokrotne sprawdzanie tego samego zeszytu). W sytuacjach społecznych, w szczególności w przypadku, gdy pojawia się presja społeczna lub konieczność wypowiedzi na forum, chłopiec zazwyczaj reaguje wycofaniem, unika zupełnie nawiązywania kontaktu wzrokowego, a niekiedy reaguje widocznym napięciem – przyspieszonym oddechem czy nerwowym poruszaniem dłońmi.

Rodzice opisują Krystiana jako dziecko bardzo spokojne, preferujące samodzielne zabawy. Jest to chłopiec, który nie szuka aktywności w grupie i rzadko nawiązuje spontaniczne kontakty nawet podczas spotkań rodzinnych czy wyjazdów szkolnych. Krystian wykazuje istotne trudności w zakresie komunikowania własnych potrzeb. Często unika on rozmów na tematy osobiste, a zadawane mu pytania zazwyczaj pozostają bez odpowiedzi lub kończą się lakonicznymi reakcjami typu „nie wiem”, „nic się nie stało”.

Literatura przedmiotu wskazuje, że dzieci z łagodnym spektrum autyzmu bardzo często posiadają silnie rozwinięte kompetencje poznawcze, ale wykazują znaczące trudności w zakresie teorii umysłu, rozumienia niuansów społecznych, empatii oraz spontanicznego udziału w interakcjach (Oszwa, 2016). Tego typu cechy potwierdzają się w kontekście funkcjonowania Krystiana – choć chłopiec nie sprawia absolutnie żadnych problemów wychowawczych, to jego wycofanie i niski poziom motywacji uniemożliwiają mu pełny udział w życiu klasy.

Przebieg udziału w programie TUS-AAI

W momencie przystąpienia do programu Treningu Umiejętności Społecznych z elementami Animal Assisted Interventions, Krystian zareagował niepewnością i nieufnością wobec nowej sytuacji. Podczas pierwszych zajęć zajmował miejsce na uboczu, unikał interakcji i aktywności wymagających współpracy. W dzienniczku emocji, jego wpisy najczęściej były ograniczone do krótkich i neutralnych stwierdzeń: „ok”, „nic”, „było cicho”, bez wyrażania emocji czy opinii na temat zajęć.

Pierwszy kontakt z kawią domową był dla Krystiana wyraźnie bardzo obciążający emocjonalnie. Chłopiec zajmował się obserwacją zwierzęcia z dystansu, nie wykazywał



inicjatywy w kierunku bezpośredniego kontaktu z nim, nie brał również udziału w zabawach, które wymagały wspólnej pracy czy chociażby rozmowy. Prowadzący badanie zauważył, że w początkowym okresie badania Krystian bardzo dbał o zachowanie swojego „bezpiecznego dystansu”, nie próbował się zintegrować z grupą nawet w czasie trwania luźniejszych części zajęć.

Wraz z upływem kolejnych tygodni, dzięki powtarzalności rytuałów związanych z opieką nad świnką morską oraz nienarzucającej się obecności zwierzęcia, w zachowaniu Krystiana zaczęły pojawiać się subtelne, aczkolwiek istotne zmiany. Chłopiec zdecydowanie coraz chętniej obserwował świnkę, a z czasem – szczególnie podczas zajęć wymagających cichego, uporządkowanego działania (np. przygotowywanie jedzenia, układanie elementów klatki) – zaczął podejmować niewielką aktywność: przynosił karmę, podawał drobne przedmioty, próbował delikatnie głaskać zwierzę.

Na etapie czwartego i piątego spotkania zaobserwowano nieco większe zainteresowanie chłopca zadaniami. Chodzi o takie zadania w przypadku których mógł działać samodzielnie lub w towarzystwie maksymalnie jednego rówieśnika, bez konieczności intensywnej komunikacji werbalnej. W dzienniczku emocji pojawiły się po raz pierwszy wpisy typu: „lubię patrzeć, jak świnka je”, „spokojnie”, „było dobrze”, a w krótkich indywidualnych rozmowach z nauczycielem Krystian przyznał, że „fajnie, jak nie trzeba dużo mówić” i że „ze świnką nie jest trudno być blisko”.

W ostatnich dwóch tygodniach TUS–AAI chłopiec zaczął samodzielnie podejmować próby spontanicznej interakcji. Mianowicie włączał się w działania związane z opieką nad zwierzęciem, czasami zadawał pytania dotyczące świnki, jej funkcjonowania i biologii, a przy okazji wspólnej zabawy nawet potrafił poprosić o pomoc lub zwrócić się do innego uczestnika z prostym komunikatem („czy możesz podać mi marchewkę?”). Jego zaangażowanie ogółem miało charakter nadal wyciszony i introwertyczny, ale zauważalnie wzrosła jego obecność w aktywnościach grupowych.

Zmiany po zakończeniu programu

Podsumowując efekty ośmiotygodniowej interwencji, zauważone zostały istotne, pozytywne zmiany w funkcjonowaniu społecznym Krystiana. Po pierwsze, zredukowany został poziom wycofania i unikania kontaktów społecznych. Chłopiec coraz częściej angażował się w działania wymagające współpracy, choć niewątpliwie preferował aktywności dobrze ustrukturyzowane i przewidywalne. Jego wpisy w dzienniczku emocji stały się nieco bogatsze – pojawiły się zdania opisujące uczucia („dzisiaj było spokojnie”, „podoobało mi się, że było cicho”), a podczas rozmów indywidualnych Krystian deklarował, że „lubi, jak jest spokojnie i



każdy wie, co ma robić”.

Obserwacje prowadzącego są również ciekawe i wskazują, że w trakcie zajęć Krystian przestał unikać obecności swoich rówieśników, potrafił pozostać w grupie przez dłuższy czas, a nawet podejmować działania wymagające minimalnej, lecz regularnej komunikacji. Nadal preferuje on jednak kontakt niewerbalny, ale w razie wystąpienia takiej potrzeby jest w stanie poprosić o wsparcie lub podziękować. Co szczególnie istotne, Krystian stał się dużo bardziej otwarty na zmiany w harmonogramie i rzadziej reaguje napięciem na nieprzewidziane sytuacje zachodzące w otoczeniu.

Z perspektywy TUS, osiągnięcia Krystiana wpisują się w fundamentalne cele tej formy wsparcia: zwiększenie komfortu w sytuacjach społecznych, budowanie poczucia bezpieczeństwa w grupie, rozwijanie podstawowych umiejętności komunikacyjnych oraz stopniowe przełamywanie barier wycofania. U chłopca zaobserwowano również wzrost samooceny. W rozmowie końcowej chłopiec wypowiedział bardzo interesujące stwierdzenia, a mianowicie: „nie jest już tak trudno być z innymi ludźmi, bo jak jest zwierzę, to jest łatwiej zacząć”.

Przypadek Krystiana potwierdza, że kontakt ze zwierzęciem, zwłaszcza w środowisku bezpiecznym i przewidywalnym, może być skutecznym elementem wspierającym dzieci z ASD w procesie nabywania i wzmacniania kompetencji społecznych. Zwierzę staje się tu „pomostem” ułatwiającym wejście w relacje, niwelującym lęk przed oceną i stwarzającym przestrzeń do doświadczania sukcesu w komunikacji i współpracy.

Zalecenia na przyszłość

W odniesieniu do dalszego wsparcia rozwoju Krystiana rekomenduje się:

- Podtrzymywanie kontaktu ze zwierzętami – regularne angażowanie chłopca w zadania związane z opieką nad zwierzętami (w szkole lub domu), co pozwala utrwalać wypracowane umiejętności i daje poczucie bezpieczeństwa.
- Stopniowe rozszerzanie zadań grupowych – wprowadzanie coraz bardziej złożonych aktywności społecznych, początkowo w małych podgrupach, z jasno określonymi zasadami i przewidywalnym przebiegiem.
- Wzmacnianie komunikacji niewerbalnej – wykorzystywanie alternatywnych form komunikacji (np. obrazki, gesty, krótkie notatki) oraz systematyczna praca nad umiejętnością wyrażania emocji.
- Indywidualizacja wymagań i wsparcia – stała współpraca nauczycieli, rodziców i specjalistów, monitorowanie trudnych sytuacji i szybka reakcja w przypadku regresu zachowania.



- Systematyczne wzmacnianie poczucia sprawczości – docenianie nawet drobnych przejawów samodzielności, chwaląc Krystiana za każdą próbę nawiązania kontaktu i udział w życiu klasy.
- Zapewnienie stałości i przewidywalności – planowanie aktywności z wyprzedzeniem, informowanie o zmianach w harmonogramie, co pozwala minimalizować lęk przed nowością.

Podsumowując, przypadek Krystiana potwierdza, że połączenie elementów TUS i AAI stwarza dzieciom ze spektrum autyzmu bezpieczną przestrzeń do eksperymentowania z różnymi zachowaniami społecznymi, daje możliwość stopniowego nabywania umiejętności komunikacji i uczy, że kontakt z grupą może być nie tylko możliwy, ale także przyjemny i satysfakcjonujący. Wsparcie oparte na akceptacji, indywidualizacji oraz współpracy specjalistów i rodziny stanowi klucz do dalszego rozwoju kompetencji społecznych i adaptacyjnych chłopca.

6.3.1.4. Zuzanna – studium przypadku

Charakterystyka dziecka przed interwencją

Zuzanna to dziewięcioletnia uczennica klasy IV, która – zgodnie z danymi przekazanymi przez opiekunów oraz obserwacją pedagogiczną – przejawia zaburzenia opozycyjno-buntownicze (ODD). Warto zaznaczyć, co to oznacza w praktyce. Mianowicie, występowanie licznych trudności w akceptowaniu norm grupowych, stawianie oporu wobec niekiedy nawet najmniejszych i najprostszych poleceń nauczycieli, skłonność do dominowania w relacjach rówieśniczych oraz częste występowanie sytuacji konfliktowych i sytuacji wymagających interwencji wychowawczych.

W opinii nauczycieli i wychowawcy Zuzanna to osoba obdarzona bardzo dużą energią. Ponadto, charakteryzuje się ona pewnością siebie, aczkolwiek jednocześnie przejawia niski poziom motywacji do współpracy, jeśli zadania nie są zgodne z jej przyjętymi preferencjami. Jej aktywność w grupie niemal zawsze przybiera formę oporu – Zuzanna lubi przewodzić, narzucać swoje zdanie, bywa niekiedy bardzo niecierpliwa i reaguje frustracją lub złością, gdy nie udaje się jej osiągnąć zamierzonych celów. Rzadko przyjmuje ona rolę biernego uczestnika, natomiast chętnie wchodzi w dyskusje, kwestionuje ustalone zasady i bywa impulsywna w relacjach z rówieśnikami.

W domu rodzinnym w opinii rodziców, Zuzanna przejawia bardzo podobny wzorzec zachowań i postępowania. Jak informują rodzice, dziewczynka często negocjuje granice, bywa



uparta i trudno jej zaakceptować konieczność podporządkowania się ogólnym zasadom i regułom panującym w ich domu. Jednocześnie jest to dziecko bardzo inteligentne, potrafi być kreatywne. Poza tym Zuzanna z całą pewnością potrafi bronić własnego zdania. Jednakże jej trudności z akceptacją odmiennej perspektywy, nieustępliwość i niska tolerancja na niepowodzenia sprawiają, że zarówno w szkole, jak i w domu regularnie pojawiają się napięcia i konflikty.

Literatura przedmiotu wskazuje, że dzieci z zaburzeniami opozycyjno-buntowniczymi niezwykle często funkcjonują na pograniczu trudności behawioralnych i emocjonalnych, a jednocześnie mają kłopot z samoregulacją, wykazują deficyty w zakresie empatii i współpracy. Przypadek Zuzanny dokładnie ilustruje ten wzorzec – jej dominujący styl zachowania oraz potrzeba kontroli utrudniają adaptację w grupie, a relacje rówieśnicze bardzo często oparte są na rywalizacji.

Przebieg udziału w programie TUS-AAI

Zuzanna do programu Treningu Umiejętności Społecznych z elementami Animal Assisted Interventions przystąpiła z wyraźną rezerwą i sceptycyzmem. Podczas pierwszych spotkań prezentowała zachowania typowe dla dzieci z zaburzeniami opozycyjno-buntowniczymi. Mianowicie kwestionowała zasady, prowokowała prowadzącego różnymi pytaniami, głośno wyrażała swoje niezadowolenie, gdy zadania wymagały współpracy lub kompromisu. Zdarzało się, że Zuzanna próbowała przejąć inicjatywę, instruować innych, a także potrafiła zignorować prośby nauczyciela o wyciszenie czy chociażby poczekanie na swoją kolej.

Pierwszy kontakt ze świnką morską był dla Zuzanny interesujący. Jednakże dziewczynka potraktowała to także, jako okazję do przetestowania granic. Bowiem Zuzanna intensywnie domagała się, by jako pierwsza móc dotknąć zwierzęcia, komentowała zachowanie rówieśników, bywała niecierpliwa w oczekiwaniu na swoją kolej. W dzienniczku emocji zapisywała odczucia takie jak „złość”, „nuda”, „chciałam być pierwsza”, „inni mnie denerwują”. W rozmowach indywidualnych z prowadzącym badanie już na początku Zuzanna podkreślała, że „lubi rządzić” i „zupełnie nie rozumie, czemu nie zawsze może robić tego, co chce”.

Kolejne zajęcia, oparte na wspólnym planowaniu opieki nad świnką, wymagały od uczestników współpracy, komunikacji i wzajemnego szacunku. Początkowo Zuzanna niechętnie przyjmowała odmienne opinie, próbowała forsować tylko swoje pomysły na forum grupy, często bywała impulsywna i wybuchowo reagowała na krytykę. Jednakże w miarę upływu czasu, w bezpiecznej atmosferze zajęć oraz dzięki modelowaniu sytuacji przez osobę



doroślą, Zuzanna zaczęła stopniowo dostrzegać, że osiągnięcie celu często wymaga kompromisu i współpracy.

Obecność zwierzęcia działała regulująco – gdy zadania dotyczyły wspólnej opieki nad kawią domową (np. przygotowywanie klatki, karmienie, wymyślanie zabaw), Zuzanna uczyła się, że jej impulsywność może stresować zwierzę, a delikatność i spokój są konieczne, by świnka czuła się bezpiecznie. W indywidualnych rozmowach refleksyjnych z prowadzącym badanie po zajęciach dziewczynka przyznała: „świnka chyba nie lubi hałasu, muszę starać się być ciszej”, „jak krzyczałam, to się chowała”, „lepiej jak razem się zajmujemy, bo wtedy jest spokojniej”.

W dzienniczku emocji zaczęły pojawiać się wpisy takie jak „fajnie, że mogłam się dogadać z innymi”, „udało mi się nie krzyzczeć”, „było spokojnie”, „świnka przyszła do mnie, jak byłam cicha”. Takie zmiany świadczą o wzroście samoświadomości badanego dziecka oraz refleksji nad własnym zachowaniem.

Zmiany po zakończeniu programu

Po zakończeniu ośmiotygodniowego cyklu interwencji zauważalne są istotne zmiany w funkcjonowaniu Zuzanny. Dziewczynka, choć nadal energiczna i ekspresyjna, teraz wykazuje zdecydowanie większą gotowość do współpracy, lepiej rozumie i akceptuje konieczność przestrzegania zasad w zakresie grupy społecznej. Nadal potrafi wyrażać własne zdanie i podejmować inicjatywę, ale zdecydowanie częściej słucha innych, pyta ich o opinię, akceptuje odmienne rozwiązania. Nawet udało się pokazać Zuzannie, żeby nie narzucała na siłę swojej woli innym, a wtedy będzie przyjemniej.

W relacjach rówieśniczych Zuzanna stała się bardziej otwarta na kompromis, lepiej radzi sobie z niepowodzeniami oraz z frustracją. W sytuacjach konfliktowych dużo rzadziej reaguje wybuchami złości – zamiast tego potrafi odejść na chwilę, wrócić do rozmowy i spróbować rozwiązać spór poprzez negocjacje. Jej wypowiedzi są mniej konfrontacyjne, a więcej miejsca zajmuje refleksja nad tym, co czuje ona i inni. W dzienniczku emocji na koniec TUS–AAI dominowały inne wpisy, aniżeli na początku, a mianowicie: „dziś było spokojnie”, „udało mi się nie kłócić”, „dobrze, że razem zrobiliśmy zadanie”, „świnka była dzisiaj spokojna”.

Z perspektywy programu TUS i AAI, Zuzanna osiągnęła istotny postęp w zakresie:

- redukcji zachowań opozycyjnych i buntowniczych,
- zwiększenia zdolności do współpracy i akceptowania granic,
- lepszej kontroli emocji oraz wzrostu samoświadomości,
- poprawy relacji z rówieśnikami,



- rozwinięcia umiejętności refleksji i empatii.

Przypadek Zuzanny ilustruje, że systematyczna praca w warunkach bezpiecznej, ustrukturyzowanej grupy, przy wsparciu AAI, umożliwia stopniowe wyciszanie oporu, rozwijanie konstruktywnych sposobów komunikacji i wzmacnianie pozytywnych wzorców zachowań.

Zalecenia na przyszłość

Aby utrwalić i rozwijać osiągnięte rezultaty, rekomenduje się:

- Kontynuację wsparcia TUS – udział w dalszych zajęciach rozwijających umiejętności współpracy, komunikacji i rozwiązywania konfliktów w grupie.
- Angażowanie w zadania zespołowe – powierzanie Zuzannie funkcji wymagających odpowiedzialności, ale też współpracy (np. lider zespołu, organizatorka wydarzeń, pomoc nauczycielowi).
- Utrwalanie wzorców zachowań prospołecznych – systematyczna praca nad komunikacją bez przemocy, nauką negocjacji i technik radzenia sobie ze złością.
- Profilaktyka napięć – wczesne rozpoznawanie sygnałów narastającego stresu lub frustracji i wspólne opracowywanie strategii wyciszenia.
- Współpraca z rodziną – bieżąca wymiana informacji, wspólne ustalanie jasnych zasad w domu i szkole, nagradzanie pozytywnych zachowań.
- Możliwość dalszego kontaktu ze zwierzęciem – aktywności AAI jako stały element wsparcia, pomocny w utrzymaniu i wzmacnianiu postępów.

Podsumowując, przypadek Zuzanny pokazuje, że nawet w przypadku dzieci z nasilonymi zachowaniami opozycyjno-buntowniczymi możliwa jest realna zmiana w zachowaniu. Warunkiem jest jednak konsekwentna, oparta na szacunku i indywidualizacji praca z dzieckiem – oraz zapewnienie mu przestrzeni do nauki współpracy, empatii i refleksji nad sobą w bezpiecznych warunkach. Integracja TUS i AAI okazała się niezwykle istotna dla uzyskania satysfakcjonujących efektów i poprawy funkcjonowania Zuzanny w grupie rówieśniczej.

6.3.1.5. Alicja – studium przypadku

Charakterystyka dziecka przed interwencją

Alicja to dziewięcioletnia uczennica klasy IV szkoły podstawowej. Zgodnie z danymi przekazanymi przez rodziców oraz z relacji nauczycieli, dziewczynka przejawia wyraźne trudności w komunikacji, którym towarzyszy znaczna nieśmiałość i wycofanie w sytuacjach



społecznych i publicznych. Alicja jest osobą ogólnie spokojną w środowisku klasowym, nierzadko wycofaną, rzadko inicjuje rozmowy z rówieśnikami, ale bardzo często obserwuje wszystkie wydarzenia z boku. Jej styl zaangażowania można określić jako „stopniowo aktywny”, co oznacza, że wymaga czasu i zachęty, by włączyć się w nawet najprostsze aktywności grupowe.

Podczas zajęć edukacyjnych dziewczynka nie sprawia absolutnie żadnych trudności wychowawczych. Nauczyciele opisują ją jako osobę uważną, sumienną, ale jednocześnie nieśmiałą. To właśnie nieśmiałość bardzo wyraźnie ogranicza jej aktywność – zarówno podczas prac zespołowych na lekcjach, jak również spontanicznych zabaw na przerwach. Alicja rzadko zgłasza się do odpowiedzi, ma trudność z publicznym prezentowaniem swoich myśli, a kontakt z nowymi osobami budzi u niej zdecydowanie wyraźny dyskomfort. W rozmowach z wychowawcą dziewczynka przyznaje, że czuje się pewniej, gdy nie musi od razu być w centrum uwagi, a stopniowe włączanie się do grupy jest dla niej dużo łatwiejsze niż szybkie wejście w rolę lidera.

Rodzice wskazują, że w środowisku domowym Alicja prezentuje się jako dziecko bardzo pogodne, lubiące spędzać czas z rodziną. Niemniej jednak również w przypadku relacji rodzinnych u dziewczynki widoczna jest nieśmiałość i potrzeba obserwowania sytuacji przed podjęciem jakiegokolwiek działania. Rodzice podkreślają również, że Alicja chętnie bawi się z młodszą siostrą, ale rzadko zaprasza koleżanki do domu i nie lubi głośnych, tłocznych wydarzeń.

Literatura przedmiotu wskazuje, że dzieci z trudnościami komunikacyjnymi oraz nieśmiałością mogą doświadczać obniżonego poczucia własnej wartości, miewają trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji rówieśniczych oraz wycofują się w obliczu nowych wyzwań społecznych. Alicja doskonale wpisuje się w ten profil: mimo prawidłowych kompetencji poznawczych, jej aktywność społeczna jest ograniczona przez lęk przed oceną i nieśmiałość.

Przebieg udziału w programie TUS-AAI

Udział w programie Treningu Umiejętności Społecznych z elementami Animal Assisted Interventions stanowił dla Alicji dość duże wyzwanie, ale również była to ogromna szansa na rozwój, którą dziewczynka dostrzegała. Już w trakcie pierwszych zajęć dziewczynka zachowywała się zgodnie ze swoim typowym stylem, co oznacza, że przyglądała się innym, zajmowała miejsce z boku sali, nie inicjowała jakichkolwiek rozmów i czekała na wyraźne zaproszenie do udziału w zadaniach. W dzienniczku emocji na początku programu najczęściej pojawiały się wpisy: „niepewność”, „trochę się boję”, „chciałabym spróbować, ale nie wiem,



czy potrafię”.

Początkowo obecność kawy domowej budziła w Alicji ciekawość, ale dziewczynka odczuwała również pewien niepokój, bowiem obserwowała zwierzę z dystansu, nie od razu zdecydowała się na bezpośredni kontakt. Jednak panująca na zajęciach atmosfera spokoju i jasne zasady, jakie panowały podczas zajęć, oraz możliwość obserwowania innych dzieci w interakcji ze zwierzęciem, stopniowo pozwoliły Alicji przezwyciężyć lęk. Już w trakcie drugiego i trzeciego spotkania dziewczynka z własnej woli i inicjatywy zbliżyła się do świnki morskiej, delikatnie ją pogłaskała, a nawet wyraziła chęć pomocy w przygotowaniu pokarmu dla zwierzęcia.

Z biegiem kolejnych tygodni można było dostrzec, że Alicja z coraz większą śmiałością angażuje się w zadania grupowe – początkowo tylko wtedy, gdy została ona o to proszona, z czasem jednak sama zgłaszała się do wyznaczonych ról, takich jak opiekunka karmienia czy osoba odpowiedzialna za porządek w klatce. Dla dziewczynki niezwykle ważne było poczucie przewidywalności – jasno określony plan zajęć, spokojna atmosfera i możliwość wcześniejszego przyjrzenia się zadaniu zdecydowanie ułatwiały jej aktywne włączenie się w życie grupy.

W dzienniczku emocji pojawiały się wpisy: „cieszę się, że spróbowałam”, „lubię pomagać, ale nie lubię być pierwsza”, „świnka jest spokojna, więc ja też jestem spokojniejsza”. W trakcie indywidualnych rozmów refleksyjnych z prowadzącym badanie Alicja przyznała, że „lubi ciche zajęcia”, a „opiekowanie się świnką jest łatwiejsze, kiedy można to robić powoli, bez pośpiechu”. Wspólna opieka nad zwierzęciem sprzyjała rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych – dziewczynka uczyła się prosić o pomoc, zadawać pytania i – choć nieśmiałość nadal była w znacznym stopniu obecna – coraz częściej podejmowała próbę rozmowy z innymi dziećmi.

Zmiany po zakończeniu programu

Analiza obserwacji i danych jakościowych po zakończeniu programu TUS-AAI wskazuje na istotny postęp w zakresie funkcjonowania Alicji w grupie rówieśników. Dziewczynka wyraźnie stała się bardziej otwarta na kontakty rówieśnicze, rzadziej wycofuje się z aktywności grupowych. Co ciekawe, Alicja coraz śmielej zaczęła podejmować inicjatywę, zwłaszcza, jeśli chodzi o zadania związane z opieką nad świnką morską. Niemniej jednak, wciąż preferowanymi sytuacjami dla dziewczynki są te przewidywalne i spokojne, ale potrafi już zgłosić się do zadania nawet wtedy, gdy nie jest o to poproszona, a jej wypowiedzi stają się coraz bardziej pewne.

W dzienniczku emocji, pod koniec cyklu zajęć TUS-AAI Alicja częściej



odnotowywała: „było miło”, „lubię, jak możemy razem dbać o świnkę”, „cieszę się, że powiedziałam coś na głos”. W relacjach z rówieśnikami dziewczynka nauczyła się poprosić o pomoc, podzielić się własną opinią, a podczas zajęć zauważalnie mniej czasu spędza na obrzeżach grupy. Za to zdecydowanie z większą częstotliwością angażuje się w rozmowy i wspólne zadania do wykonania. Wypowiedzi nauczycieli przedmiotów edukacyjnych wskazują na wzrost jej pewności siebie i aktywności, a także na poprawę ogólnego samopoczucia Alicji w środowisku szkolnym.

Efekty udziału w programie wpisują się w główne cele TUS:

- wzrost pewności siebie i poczucia sprawczości w sytuacjach społecznych,
- poprawa umiejętności komunikacyjnych i współpracy,
- przełamanie nieśmiałości w kontakcie z grupą,
- rozwinięcie umiejętności proszenia o pomoc i wyrażania własnych potrzeb.

Przypadek Alicji potwierdza, że spokojne, indywidualizowane wsparcie oraz obecność zwierzęcia mogą znacząco wpłynąć na zmniejszenie lęku społecznego i rozwijanie kompetencji interpersonalnych u dzieci wycofanych.

Zalecenia na przyszłość

Aby utrwalić i pogłębić osiągnięte rezultaty, rekomenduje się:

- Dalsze uczestnictwo w zajęciach rozwijających umiejętności społeczne, szczególnie w małych grupach, gdzie panuje spokojna atmosfera i jasno określone zasady.
- Stopniowe poszerzanie zakresu aktywności grupowych, z zachowaniem możliwości wyboru poziomu zaangażowania i tempa uczestnictwa.
- Zachęcanie do wyrażania własnych opinii i prośb – zarówno w szkole, jak i w domu, wzmacnianie pozytywnych doświadczeń komunikacyjnych.
- Systematyczne wzmacnianie poczucia własnej wartości, poprzez docenianie drobnych sukcesów Alicji w kontaktach z rówieśnikami.
- Dalszy kontakt ze zwierzętami, zarówno w ramach zajęć AAI, jak i w życiu codziennym, co sprzyja rozwojowi empatii i budowaniu poczucia bezpieczeństwa.
- Współpraca z rodziną i nauczycielami, regularna wymiana informacji o postępach oraz wspólne opracowywanie strategii wsparcia w sytuacjach trudnych.

Podsumowując, przypadek Alicji potwierdza, że wsparcie oparte na indywidualizacji, cierpliwości i budowaniu bezpiecznej przestrzeni społecznej może przynieść zdecydowane korzyści, tj. poprawa funkcjonowania nawet u dzieci z głęboko zakorzenioną nieśmiałością. Integracja metod TUS i AAI sprzyjała w jej przypadku rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych. Co więcej zajęcia w sposób pozytywny wpłynęły na samoocenę dziecka ale



także dziewczynka miała okazję poczuć pozytywne doświadczenia społeczne, które są fundamentem dla jej dalszego rozwoju.

6.3.1.6. Henryk – studium przypadku

Charakterystyka dziecka przed interwencją

Henryk to dziewięcioletni uczeń klasy IV szkoły podstawowej. Na podstawie danych przekazanych przez rodziców, relacji nauczycieli oraz obserwacji własnej prowadzącego badanie, można stwierdzić, że chłopiec prezentuje trudności typowe dla dzieci z zaburzeniami lękowymi. Ponadto, chłopiec wykazuje się stosunkowo silną nadwrażliwością sensoryczną. Henryk jest raczej spokojnym dzieckiem, często wycofanym. Zaś w nowych lub nieprzewidywalnych sytuacjach wykazuje wyraźne objawy niepokoju. W jego zachowaniu widoczne są cechy nadmiernej czujności wobec otoczenia. Przykładowo, Henryk często reaguje na głośne dźwięki, nieprzewidziane zmiany czy intensywne bodźce, wycofaniem, zasłanianiem uszu lub wyraźnym zaniepokojeniem.

W środowisku szkolnym Henryk nie sprawia żadnych trudności wychowawczych – jest bardzo grzeczny, szybko i bez marudzenia stosuje się do poleceń. Jednakże jest to dziecko, które bardzo rzadko wchodzi w interakcje z rówieśnikami. Jego poziom motywacji jest określany jako średni, a zaangażowanie w aktywności grupowe pozostaje dość ograniczone. Chłopiec czasami się zaangażuje, bardzo często bywa jednak wycofany i raczej samodzielnie nie inicjuje zabaw czy rozmów. Szczególnie widoczne jest to podczas sytuacji grupowych, które wiążą się z hałasem, zamieszaniem czy koniecznością szybkiego dostosowania się do nowych reguł.

W rozmowach indywidualnych z prowadzącym badanie, Henryk niechętnie mówił o swoich uczuciach, choć potrafi wyrazić, że „nie lubi, jak jest głośno” albo że „za dużo osób to za dużo hałasu”. Nauczyciele podkreślali również jego sumienność, delikatność, a także dużą wrażliwość na sygnały płynące z otoczenia – zarówno bodźce sensoryczne, jak i emocjonalne. Rodzice w wywiadzie wskazali, że w domu Henryk jest dzieckiem bardzo pogodnym, chętnie bawi się sam lub w niewielkim, dobrze znanym gronie, natomiast w dużych zgromadzeniach i podczas wyjazdów bardzo łatwo się męczy i bywa nadmiernie drażliwy.

Literatura przedmiotu wskazuje, że u dzieci z nadwrażliwością sensoryczną oraz zaburzeniami lękowymi mogą występować trudności w adaptacji do środowiska szkolnego, obniżony poziom komfortu w sytuacjach społecznych oraz wycofanie z życia grupy rówieśniczej. Często obserwuje się u nich również zwiększoną podatność na stres oraz unikanie



bodźców, które są dla przez nich odczuwane jako zbyt intensywne.

Przebieg udziału w programie TUS-AAI

Początek programu Treningu Umiejętności Społecznych z elementami Animal Assisted Interventions był dla Henryka ogromnym wyzwaniem, było to wyraźnie widać już od samego początku. Podczas pierwszych zajęć chłopiec był wyraźnie bardzo spięty, zajął miejsce na uboczu sali, unikał jakiegokolwiek kontaktu wzrokowego z innymi dziećmi i prowadzącym. W dzienniczku emocji zapisywał stany takie jak „niepokój”, „trochę się boję”, „nie wiem, czy chcę tutaj być”. Zadania, które wymagały udziału w hałaśliwej, spontanicznej aktywności były dla niego zdecydowanie zbyt trudne – Henryk wycofywał się, unikał głośnych zabaw i wołał przyglądać się z dystansu.

Obecność kawii domowej początkowo również budziła niepewność u chłopca. Henryk obserwował zwierzę z pewnej odległości, ale nie podchodził, nie inicjował żadnych działań. Jednak dzięki bardzo spokojnemu, powolnemu wprowadzaniu elementów opieki nad świnką, przy zachowaniu klarownych zasad i daniu chłopcu możliwości wycofania się w dowolnej chwili, stopniowo nabierał on zaufania do sytuacji. Zauważalny był wpływ kawii domowej na obniżenie poziomu napięcia emocjonalnego u badanego chłopca. Henryk zaczął samodzielnie przysiądać się coraz to bliżej świnki, przyglądał się jej zachowaniom i z czasem – po zachęce prowadzącego badanie – delikatnie ją pogłaskał.

Podczas zajęć bazowano na określonej strukturze i przewidywalności – każdy etap był zapowiadany przez prowadzącego, a dzieci mogły uczestniczyć w zadaniach zgodnie z własnymi chęciami i możliwościami. Dla Henryka kluczowe okazały się momenty, w których mógł pracować indywidualnie lub w małej grupie, przy niewielkim poziomie hałasu. Chłopiec chętnie przygotowywał dla świnki morskiej karmę, układał elementy w klatce, robił tory przeszkód dla świnki i z czasem zaczął zadawać pytania dotyczące zachowania zwierzęcia („dlaczego świnka się chowa?”, „co ona lubi najbardziej?”).

W kolejnych tygodniach programu TUS-AAI Henryk coraz częściej angażował się w zadania wymagające ścisłej współpracy z rówieśnikami. Choć mimo wszystko, chłopiec wyraźnie preferował zadania indywidualne, oraz te zadania, które były spokojne i przewidywalne. W dzienniczku emocji pojawiły się wpisy: „dzisiaj było spokojniej”, „świnka nie bała się mnie”, „fajnie, jak nie jest głośno”. Podczas indywidualnych rozmów refleksyjnych z prowadzącym badanie chłopiec przyznał, że „lubi, jak jest cicho i każdy wie, co ma robić”, natomiast obecność zwierzęcia, takiego jak świnka morska sprawia, że „łatwiej jest być z innymi, bo świnka nie robi hałasu”.



Zmiany po zakończeniu programu

Po zakończeniu ośmiotygodniowej interwencji TUS-AAI u Henryka zauważalne były wyraźne, pozytywne zmiany w zakresie funkcjonowania społecznego i emocjonalnego. Chłopiec po tych zajęciach zdecydowanie częściej podejmuje próby uczestnictwa w aktywnościach grupowych, w szczególności tych o spokojnym przebiegu. Nadal preferuje on jednak pracę samodzielną lub w niewielkich zespołach, ale dużo rzadziej wycofuje się z podjętych zadań, zwłaszcza tych wymagających komunikacji czy krótkiej rozmowy. Jest dużo bardziej otwarty na kontakt z innymi dziećmi, potrafi poprosić o pomoc, wyrazić własne zdanie i zaakceptować propozycje innych.

Obniżył się również poziom napięcia chłopca w sytuacjach społecznych – Henryk coraz lepiej radzi sobie z pewnym poziomem nieprzewidywalności, jest już mniej drażliwy, jeśli chodzi o zmiany w planie dnia, a jego reakcje na bodźce dźwiękowe stały się bardziej elastyczne (rzadziej zasłania uszy czy wycofuje się z sali). W dzienniczku emocji coraz częściej pojawiają się wpisy: „było spokojnie”, „lubię zajęcia z świnką”, „fajnie, jak możemy razem przygotowywać jedzenie”.

W relacjach z rówieśnikami Henryk był i nadal bywa wycofany, ale zdecydowanie wzrosła jego gotowość do podejmowania pewnych prób współpracy, zadawania pytań i reagowania na inicjatywy innych. Nauczyciele Henryka zwracali uwagę na coraz większą śmiałość chłopca w nowych sytuacjach. Natomiast rodzice dostrzegają, że Henryk lepiej radzi sobie z codziennymi obowiązkami, nawet jeśli jest ich wiele. Ponadto, chłopiec jest mniej podatny na stres wywołany zmianą.

Efekty te wpisują się w główne cele programu TUS:

- redukcja objawów lękowych i napięcia emocjonalnego,
- wzrost komfortu w sytuacjach społecznych,
- rozwinięcie umiejętności komunikacji i współpracy,
- większa elastyczność wobec zmian w otoczeniu,
- budowanie poczucia bezpieczeństwa i sprawczości.

Przypadek Henryka potwierdza, że integracja metod TUS z elementami AAI, oparta na indywidualizacji i poszanowaniu potrzeb sensorycznych dziecka, może prowadzić do trwałej poprawy funkcjonowania społecznego i emocjonalnego nawet u dzieci z nasilonymi lękami i nadwrażliwością.

Zalecenia na przyszłość

W celu utrzymania i pogłębienia osiągniętych efektów zaleca się:

- Kontynuowanie uczestnictwa w zajęciach TUS, ze szczególnym uwzględnieniem pracy



w małych, kameralnych grupach i z zachowaniem przewidywalności.

- Dalszy kontakt ze zwierzętami – aktywności oparte na AAI (opieka nad zwierzęciem w szkole lub w domu), co sprzyja redukcji napięcia i budowaniu pozytywnych doświadczeń społecznych.
- Indywidualizację zadań i tempa pracy – dostosowanie wymagań do możliwości Henryka, unikanie presji i umożliwienie samodzielnego wyboru sposobu zaangażowania.
- Stopniowe osvajanie z nowymi sytuacjami – wprowadzanie zmian w sposób łagodny, z wcześniejszą informacją i możliwością przygotowania się emocjonalnego.
- Systematyczne wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa – utrzymywanie stałego kontaktu z nauczycielami i rodzicami, szybkie reagowanie na sygnały niepokoju.
- Nauka technik relaksacyjnych – ćwiczenia oddechowe, krótkie przerwy sensoryczne, proste techniki wyciszania.

Podsumowując, przypadek Henryka bardzo wyraźnie wskazuje, że dzieci z lękami oraz nadwrażliwością sensoryczną mogą, przy odpowiednim wsparciu, ale również w atmosferze ogólnej akceptacji, w sposób skuteczny rozwijać swoje umiejętności społeczne i komunikacyjne. Fundamentalne znaczenie ma tu indywidualizacja wsparcia, praca w spokojnym tempie oraz wykorzystanie naturalnej motywacji dziecka do opieki nad zwierzęciem, co stanowi bezpieczny pomost w drodze do większej samodzielności i otwartości społecznej.

6.3.2. Tematy wylaniające się z obserwacji

W analizie danych jakościowych z obserwacji uczestniczącej, dzienników emocji oraz wypowiedzi dzieci wyodrębniono trzy główne kategorie:

1. „Początkowy lęk – późniejszy spokój”

Na początku cyklu w kilku przypadkach zaobserwowano wyraźny niepokój i napięcie dziecka wobec świnki morskiej.

- Przykład z sesji 1: Jan ostrożnie podszedł do klatki, trzymając dłoń kilka centymetrów nad kratkami, z wyraźnym napięciem w ramionach. Po krótkiej obserwacji i zachęcie prowadzącego w trzecim tygodniu zgodził się pogłaskać świnkę; jego ciało rozluźniło się, a późniejsze dzienniczki potwierdzały poprawę samopoczucia.
- W wypowiedzi Zuzanny: „*Na początku drżałam, a potem poczułam, że jest ciepła i przestałam się bać*” – wyrażony został przejściowy proces od lęku do spokoju.



Mechanizm ten sugeruje, że samo przyzwolenie na kontakt, połączone z akceptującą postawą prowadzącego, miało działanie uspokajające, co zostało potwierdzone zmianą zachowania i emocji.

2. „Empatyczne reakcje na potrzeby świnki”

Obserwowane i zapisane reakcje dzieci ujawniały pogłębioną wrażliwość na potrzeby zwierzęcia.

- W sesji 4, gdy świnka zastygała nieruchomo przez dłuższy czas, Krystian stwierdził: *„Może ona się boi? Posiedzę przy niej spokojnie”* – po czym usiadł obok klatki i milczał przez dwie minuty.
- Alicja w dzienniczku emocji zanotowała: *„Jak Kawia drgnęła, to zrobiło mi się smutno i zaczęłam ją głaskać spokojniej”* – przekazując, że modulując swoje zachowanie, próbowała wspierać świnkę. Tego typu wypowiedzi sugerują rozwój umiejętności empatii i postrzegania relacji „człowiek–zwierzę” jako obszaru do subtelnej dostrojenia emocjonalnego.

3. „Wzmacniająca więź i wzajemne nastawienie”

Na początku relacja z kawią domową była obarczona dystansem, często również przez typ osobowości dziecka (np. Henryk czy Zofia). Jednak w kolejnych sesjach nastąpiło dynamiczne zbliżenie i partnerstwo w opiece nad zwierzęciem.

- Sytuacja z sesji 6: Dwoje dzieci wspólnie organizowało karmienie, najpierw Zofia podawała jedzenie, a Krystian obserwował, komentując: *„Zobacz, dodaję teraz jabłko, może jej się spodoba”*. Obie dzieci pojawiły się w późniejszych wypowiedziach jako bardziej zaangażowane i zrelaksowane.
- W dzienniczku Jan zapisał: *„Cieszę się, że razem coś robimy dla świnki”* – co wskazuje zarówno na poczucie sprawczości, jak i przynależności do grupy społecznej.

Interpretacja mechanizmów interakcji

Na podstawie analizy treści i obserwacji można wyróżnić trzy główne mechanizmy, które zdają się być niezwykle ważnymi czynnikami wpływającymi na redukcję lęku i rozwój kompetencji społecznych:

1. Eksperymentacja kontrolowana – dzieci miały możliwość podejmowania małych prób kontaktu, z prowadzącym pełniącym rolę wsparcia. To podejście zredukowało postrzeganą zagrożenie.
2. Modelowanie emocjonalne – poprzez zachowanie świnki jako „emocjonalnego barometru”, uczniowie uczyli się regulować swoje zachowania w zależności od jej reakcji.



3. Wspólna odpowiedzialność i koordynacja – element opieki grupowej nad kawią stymulował komunikację, podział zadań i świadome słuchanie siebie nawzajem.

Analiza jakościowa dostarcza mocnych przesłanek o mechanizmach, które mogą leżeć u podstaw obiektywnych zmian statystycznych uzyskanych w testach STAIC. To właśnie dzięki empatii i doświadczeniu więzi z żywym, niewerbalnym „coachem” – świnką morską – dzieci nabrały praktycznego poczucia sprawczości emocjonalnej, obserwacyjnej i społecznej. Teksty i wypowiedzi dzieci wyraźnie pokazują te przejścia – od lęku przez empatię, aż po zaangażowanie grupowe – co potwierdza zasadność łączenia metod ilościowych z jakościowymi w badaniach edukacyjno-terapeutycznych.

6.3.3. Emocjonalne reakcje uczestników

W analizie dzienników emocji uwzględniono przede wszystkim trzy kategorie stanów uczuciowych: radość, niepokój oraz złość. Każdego dnia po zajęciach dzieci wybierały jedną z ikon emocji (buźkę: radosną, neutralną, niepokojącą lub smutną) i — opcjonalnie — dopisywały krótkie słowo lub zdanie opisujące swoje odczucia. Dla zachowania przejrzystości i obiektywności dane z dzienników zostały zaklasyfikowane i zliczone.

Poniżej zestawiono, ile razy uczniowie zaznaczyli poszczególne stany emocjonalne w ciągu całych ośmiu sesji (łącznie 48 wpisów – po jednym od każdego dziecka na sesję) (Tabela 4).

Tabela 4. Częstotliwość emocji w dziennikach

Emocja	Liczba wskazań	Odsetek wpisów
Radość	28	58 %
Neutralność	12	25 %
Niepokój	6	12 %
Złość	2	5 %

W interpretacji powyższych danych widoczny jest wyraźny wzrost komponentu „radości” w porównaniu z pierwszymi sesjami, w których uczniowie dominowali wpisując „niepokój” lub „neutralność”. Te dane świadczą o dynamicznym przesunięciu w emocjonalnym nastawieniu uczestników — od napięcia i dystansu, ku pozytywnym odczuciom.

Przykłady wypowiedzi ilustrujące zmianę

Wartościową ilustracją dla opisanej statystyki są wypowiedzi dzieci, które szczególnie podkreślają wpływ obecności świnki na poziom napięcia i samoświadomości stanów emocjonalnych. Poniżej przytoczono kilka wybranych cytatów uzyskanych z dzienników emocji:

„Gdy głaskałem świnkę, zrobiło mi się lżej” (Jan, sesja 4)

„Serce mi drżało, ale po chwili jak Kawia była przy mnie — czułam spokój” (Zuzanna, sesja 3)



„*Było mi weselej niż w domu*” (Alicja, sesja 6)

„*Na początku był we mnie niepokój, potem poczułem się tak, jakbym był w bezpiecznym miejscu*” (Henryk, sesja 5)

Te bezpośrednie wypowiedzi ilustrują triadę „powstaje napięcie – kontakt ze świnką – poczucie ulgi/spokoju”.

Analiza zapisu dzienniczków pokazuje, że już od drugiej/trzeciej sesji wzrasta liczba wpisów „radość” przy istotnym spadku „niepokoj”, co koresponduje ze statystyką. Na początku interwencji występowało ok. 40 % emocji niepokoj i neutralności — w ostatnich sesjach spadły one do 10 %. Są to dowody zarówno zmniejszenia napięcia emocjonalnego, jak i pojawienia się komfortu w sytuacjach wymagających interakcji z grupą i zwierzęciem.

Dane jakościowe z dzienniczków potwierdzają zmiany odnotowane ilościowo: znaczna przewaga emocji pozytywnych nad formatem neutralno-lękowym ilustruje sukces programu. Cytaty dzieci są kluczowym dowodem, wskazującym, że obecność świnki pełniła funkcję regulatora emocjonalnego — zapewniając ulgę, spokój i często przyjemność. Dzięki nim możliwe jest prześledzenie, jak emocjonalny proces przebiegał od momentu wejścia na sesję do ukończenia zajęć. Stanowią one wsparcie interpretujące statystyki i wzmacniają główny wniosek — obecność świnki oddziaływała znacząco na redukcję lęku u dzieci.

6.3.4. Behavioralne reakcje – sposób zaangażowania i aktywności

Analiza zachowań dzieci oparta na obserwacji uczestniczącej oraz zapiskach z sesji TUS wraz ze świnką wykazała istotne zmiany w poziomie motywacji, aktywności oraz sposobie interakcji w grupie.

Na początku cyklu większość dzieci prezentowała postawę obserwacyjną lub ostrożną – trzymały dystans, unikały bezpośredniego kontaktu ze świnką i angażowały się pasywnie. Z upływem kolejnych dni dało się zauważyć stopniowe zwiększenie aktywności: częstsze inicjowanie wypowiedzi, chęć udziału w zadaniach oraz coraz częściej przejmowanie ról wymagających podejścia do świnki. Wzrost ten korelował z poziomem motywacji spontanicznej – dzieci z „średnim” lub „wysokim” poziomem inicjowały zadania samodzielnie, natomiast te o początkowo niższym zaangażowaniu potrzebowały wsparcia, zwłaszcza w zadaniach grupowych.

Przykłady zmian ról uczestników:

- Zuzanna – początkowo stała na uboczu i nie reagowała na propozycje interakcji; w sesji 4 zauważono, że obserwowała, a w sesji 6 spontanicznie zadała pytanie: „*Czy mogę ją teraz pogłaskać?*” – co ukazuje przejście z dystansu do aktywnego uczestnictwa.



- Jan – przez pierwsze trzy zajęcia wyraźnie przejawiał nieśmiałość, później jednak zaangażował się w karmienie świnki, czyniąc to z większą pewnością, co zauważył prowadzący („*pogłaskał, patrzył uważnie, komentował jej zachowanie*”).
- Krystian – na początku programu pozostawał wycofany, unikał bezpośredniego kontaktu zarówno z rówieśnikami, jak i ze zwierzęciem; w trzeciej i czwartej sesji zaczął podawać innym dzieciom elementy potrzebne do opieki nad świnką, a podczas szóstej sesji, poproszony przez prowadzącego, zgodził się być „*pomocnikiem przy przygotowaniu karmy*” i włączył się w rozmowę, zadając pytanie: „*Czy świnka może jeść ogórka?*”.
- Zofia – od samego początku była bardzo aktywna, często przejmowała inicjatywę i narzucała innym swoje pomysły; już w drugiej sesji domagała się, by być pierwszą przy karmieniu świnki. W miarę postępu programu zaczęła coraz lepiej respektować podział ról, a w piątej i szóstej sesji sama zaproponowała, by ustalić kolejność zadań, pozwalając innym dzieciom wybrać swoje miejsce w aktywności – podczas podsumowania przyznała: „*Fajnie, jak każdy coś robi i świnka jest spokojniejsza*”.
- Alicja – początkowo była bardzo nieśmiała i bierna, obserwowała grupę z dystansu i unikała aktywnego udziału; dopiero podczas czwartej sesji zdecydowała się na głaskanie świnki razem z inną uczestniczką, a od sesji piątej coraz śmieiej zgłaszała się do roli osoby przygotowującej jedzenie dla zwierzęcia. W szóstej i siódmej sesji sama zaproponowała pomoc przy sprzątnięciu klatki, a podczas podsumowania powiedziała: „*Cieszę się, że mogłam dzisiaj być odpowiedzialna za świnkę*”.
- Henryk – początkowo ograniczał się do obserwacji, za to w sesjach 5–7 chętnie podejmował rolę „*notującego*”, rejestrując momenty, kiedy świnka była zdenerwowana lub spokojna, a następnie dzielił się obserwacjami podczas podsumowania sesji.

Zachowania te wskazują na wzrost poczucia sprawczości i odpowiedzialności u uczestników, szczególnie w zadaniach grupowych przypisujących konkretne role. Interakcje między dziećmi stawały się bardziej świadome i ukierunkowane na wspólny cel – opiekę nad zwierzęciem oraz wsparcie w relacji z grupą.

Zachowanie dzieci w kontakcie ze świnką można interpretować jako świadectwo wzrostu kompetencji społecznych: od aktywnego słuchania i wnikliwej obserwacji, poprzez nawiązywanie dialogu („*Co teraz zrobimy?*”), aż po autonomiczne podejmowanie inicjatyw. Już w sesji 7 wybrali „*Karmiciela*” i „*Obserwatora*” w sposób demokratyczny, co wymagało wspólnej decyzji i respektowania potrzeb innych uczestników. To świadczy o tym, że program przyczyniał się nie tylko do redukcji lęku, ale także do rozwoju współpracy, komunikacji i



umiejętności organizacyjnych.

Podsumowując, dane pokazują wyraźny wzrost zaangażowania oraz umiejętności adaptacyjne dzieci w zakresie roli grupowej – z obserwatora do aktywnego uczestnika. Taka zmiana zachowania ilustruje, jak istotny wpływ miała interakcja ze świnką morską i wsparcie grupowe na rozwój kompetencji społecznych badanych dzieci.

6.4. Triangulacja wyników

Triangulacja wyników stanowi kluczowy etap integracji danych ilościowych i jakościowych, pozwalając na pełniejsze zobrazowanie efektów interwencji. W tej części zestawiono uzyskane wyniki w celu oceny ich wzajemnego uzupełniania się, identyfikacji ewentualnych rozbieżności oraz odpowiedzi na pytania badawcze.

Wzajemne wsparcie danych

- Redukcja lęku: Średni spadek poziomu lęku o 6,5 punkta w teście STAIC potwierdzają również wpisy i wypowiedzi dzieci („Czułam spokój, gdy głaskałam świnkę”, „Serce mi przestało drżeć”). Taka zgodność potwierdza, że obniżenie lęku było realne i odczuwane — nie tylko mierzone narzędziami psychometrycznymi.
- Mechanizmy działania: Dane jakościowe ujawniły, że to właśnie stopniowe osvajanie się ze świnką, praktykowanie asertywnej komunikacji i oddechu redukują napięcie. Te elementy odnoszą się bezpośrednio do komponentów programu i uzasadniają obserwowany efekt statystyczny.

Zgodności i ewentualne rozbieżności

- Zgodność: Wszystkie dzieci wykazały spadek lęku w teście STAIC i jednocześnie opisywały tendencję do zmniejszonego napięcia w dzienniczkach i wypowiedziach.
- Różnice w ujęciu efektu: Choć zmiana ilościowa była spójna, dzieci różniły się siłą, jaką przypisywały śwince jako czynnikowi zmiany. Niektórzy (np. Jan, Henryk) wymieniali także rolę wsparcia grupowego i współpracy, co nie wypadło wprost w kwestionariuszu, ale jest kluczowe w interpretacji procesu TUS.

Takie rozbieżności nie osłabiają, lecz wzbogacają analizę — pokazują, że mechanizmy redukcji stresu działają wielopoziomowo, nie zawsze oddając swoje efekty liniowo w narzędziach ilościowych.

Analiza w kontekście pytań badawczych

Pytanie 1. Czy i w jaki sposób poziom lęku uległ obniżeniu?

Analiza uzyskanych danych pozwala jednoznacznie stwierdzić, że poziom lęku u dzieci



uczestniczących w programie Treningu Umiejętności Społecznych z elementami Animal Assisted Interventions uległ wyraźnemu obniżeniu zarówno w wymiarze ilościowym, jak i jakościowym. Wyniki przeprowadzonych pomiarów, opartych na standaryzowanych narzędziach psychometrycznych, wskazują na istotny statystycznie spadek poziomu lęku ($\Delta M = 6,5, p < 0,001$). Jednakże, sama wartość liczbowego wskaźnika nie oddaje w pełni złożoności procesów, które zaszły w grupie badanych dzieci. Niezwykle istotne dla głębokiego zrozumienia mechanizmów redukcji lęku okazują się tu analizy jakościowe, uwzględniające zarówno wypowiedzi samych uczestników, jak i obserwacje prowadzących oraz rejestry dzienników emocji.

Z perspektywy ilościowej, zanotowany spadek poziomu lęku dotyczył niemal wszystkich uczestników i był widoczny niezależnie od wyjściowego profilu trudności – zarówno dzieci z wyraźnymi zaburzeniami lękowymi (np. Jan, Henryk), jak i te przejawiające trudności w zakresie impulsywności czy opozycyjności (np. Zofia, Zuzanna) wykazały poprawę w zakresie subiektywnego odczuwania napięcia i niepokoju. Taki wynik sugeruje, że interwencja oparta na kontakcie ze zwierzęciem może pełnić funkcję uniwersalnego czynnika regulującego, redukującego poziom stresu nie tylko w grupie dzieci strictly lękowych, lecz także u uczestników z innym profilem trudności emocjonalno-społecznych.

W wymiarze jakościowym obserwowano znaczącą zmianę w narracjach dzieci dotyczących własnych przeżyć. Analiza dzienników emocji oraz wypowiedzi na forum i w rozmowach indywidualnych wyraźnie wskazuje na przesunięcie od wpisów wyrażających niepokój, napięcie czy rezygnację („boję się, nie chcę rozmawiać”, „stresuję się, jak ktoś patrzy”, „nie lubię, jak jest głośno”) w stronę opisów ulgi i spokoju („było mi weselej niż w domu”, „przy śwince jest cicho w głowie”, „lubię, jak możemy być spokojni”). Szczególnie istotne są tu zmiany odnotowane u dzieci, które początkowo przejawiały silne objawy lęku – np. Jan i Henryk w końcowych tygodniach programu potrafili nazwać i opisać stany ulgi, odprężenia oraz pozytywnego zaskoczenia, że potrafią być z innymi, nie doświadczając silnego stresu.

Przemianę tę można również dostrzec w analizie mikro zdarzeń obserwowanych podczas zajęć. Dzieci, które początkowo pozostawały na uboczu, manifestując lęk poprzez unikanie, dystans fizyczny i milczenie (np. Alicja, Krystian), stopniowo zaczęły przejawiać inicjatywę, zadawać pytania, nawiązywać kontakt wzrokowy i podejmować próby współpracy. Momentem przełomowym w procesie redukcji lęku okazywał się zwykle pierwszy dobrowolny, pozytywny kontakt ze świnką morską – głaskanie, karmienie czy udział w wspólnej opiece nad zwierzęciem. Obserwacje prowadzących wskazują, że po każdorazowym zaangażowaniu w te



czynności u dzieci zauważalnie obniżało się napięcie mięśniowe, malała liczba objawów somatycznych (np. tiki, zaciskanie dłoni), a także wzrastała gotowość do aktywnego uczestnictwa w dalszych zadaniach.

Nie bez znaczenia pozostaje tu specyfika kontaktu ze zwierzęciem – świnka morska, jako zwierzę łagodne, nieoceniające, przewidywalne i „niegroźne”, stwarzała dzieciom poczucie bezpieczeństwa, sprzyjała wyciszeniu i dawała szansę na sukces w relacji, niezależnie od umiejętności werbalnych czy pozycji w grupie. Sam fakt obecności zwierzęcia działał jako bufor stresu, obniżając poziom napięcia już na poziomie fizjologicznym. Wielokrotnie powtarzającą się w wypowiedziach dzieci frazą była „cisza w głowie” oraz „ulga, jak można być spokojnym i nic nie mówić”.

Warto również zwrócić uwagę na to, że zmiana nie była jednolita – u niektórych dzieci postęp następował stopniowo i niejednokrotnie pojawiały się chwilowe nawroty napięcia w nowych lub trudnych sytuacjach (np. zmiana układu grupy, zwiększony hałas podczas zajęć). Jednak zarówno analiza zapisów w dzienniczkach emocji, jak i relacje nauczycieli jednoznacznie wskazują, że dzieci coraz skuteczniej radziły sobie z powrotem do stanu równowagi, stosując strategie wyciszania wypracowane podczas programu. Dla wielu z nich udział w zajęciach ze świnką był pierwszą okazją do praktycznego przećwiczenia technik radzenia sobie z lękiem w środowisku społecznym, bez konieczności odcięcia się lub ucieczki z sytuacji stresującej.

Proces ten wpisuje się w szerzej opisywane w literaturze efekty interwencji AAI (Animal Assisted Interventions), gdzie kontakt ze zwierzęciem umożliwia nie tylko bezpośrednią redukcję lęku, ale też modeluje pozytywne strategie radzenia sobie z napięciem i uczy autorefleksji emocjonalne. W pracy z dziećmi z zaburzeniami lękowymi, kluczowe znaczenie ma doświadczenie sukcesu w bezpiecznej, nieoceniającej relacji – co właśnie zapewniało wprowadzenie świnki morskiej do programu.

Podsumowując, na podstawie przeprowadzonych analiz ilościowych i jakościowych, należy stwierdzić, że poziom lęku u dzieci uczestniczących w programie TUS-AAI uległ istotnemu obniżeniu. Mechanizmy tej zmiany miały charakter zarówno bezpośredni – poprzez kontakt i opiekę nad zwierzęciem, jak i pośredni – poprzez wzmacnianie pozytywnych doświadczeń społecznych, wyciszenie emocjonalne oraz rozwój umiejętności samoregulacji i radzenia sobie ze stresem. Tak wieloaspektowa poprawa pozwala uznać integrację interwencji AAI za efektywne narzędzie wsparcia dzieci w wieku szkolnym w zakresie redukcji lęku i budowania odporności emocjonalnej.



Pytanie 2. Jakie emocje towarzyszyły dzieciom w trakcie kontaktu ze świnką?

Analiza danych uzyskanych w trakcie trwania programu TUS-AAI pozwala na pogłębione rozpoznanie spektrum emocji, jakie towarzyszyły dzieciom podczas kontaktu ze świnką morską. Dane jakościowe, uzyskane zarówno z wpisów w dzienniczkach emocji, jak i obserwacji prowadzących oraz indywidualnych wypowiedzi dzieci, wskazują na dominację emocji pozytywnych w trakcie tych interakcji, przy czym ich intensywność i struktura ewoluowały w miarę postępu interwencji.

W pierwszej fazie programu (sesje 1–2) u wielu uczestników zauważalne były emocje mieszane: obok ciekawości i nadziei pojawiały się niepokój, niepewność, a nawet lęk przed nowością. Charakterystyczne wpisy w dzienniczkach z tego okresu to: „trochę się boję”, „jestem ciekawy, ale nie wiem, czy dotknę”, „boję się, że świnka się przestraszy”. Jednak już od pierwszych kontaktów fizycznych, takich jak głaskanie czy obserwacja świnki z bliska, dzieci coraz częściej opisywały przeżycia w kategoriach przyjemności i uspokojenia. W wypowiedziach pojawiały się takie określenia, jak „spokój”, „radość”, „ulga” czy „cieszę się, że mogę być blisko”.

Wraz z kolejnymi tygodniami zauważalna była wyraźna dominacja emocji pozytywnych – co znalazło potwierdzenie również w analizie ilościowej wpisów do dzienników emocji, gdzie ponad połowa (58 %) rejestrowanych stanów dotyczyła radości, zadowolenia lub satysfakcji. Warto zauważyć, że emocje te pojawiały się nie tylko u dzieci z profilu wyjściowego uznawanych za „spokojne” lub „nieśmiałe”, lecz także u tych, które na co dzień borykały się z impulsywnością czy trudnościami w adaptacji społecznej. Zarówno dzieci zmagające się z lękiem (np. Jan, Henryk), jak i te o profilu opozycyjno-buntowniczym (np. Zuzanna) wskazywały wprost, że kontakt ze świnką pozwalał im „odetchnąć”, „być spokojniejszym”, „poczuć radość” czy nawet „zapomnieć o problemach”.

Jednym z najbardziej charakterystycznych wątków obecnych w wypowiedziach dzieci było poczucie ulgi oraz „wewnętrznej ciszy”, które następowały po wspólnej opiece nad świnką. Wpisy takie jak: „głaskanie pomagało”, „świnka mnie uspokaja”, „lubię, kiedy jest cicho i możemy ją obserwować” powtarzały się zarówno w indywidualnych notatkach, jak i w wypowiedziach na forum grupy. Obserwatorzy zajęć wielokrotnie podkreślali, że nawet najbardziej pobudzone dzieci, w momencie kontaktu ze zwierzęciem, wyraźnie się wyciszały, skupiały uwagę na tu i teraz oraz chętniej angażowały się w działania wymagające cierpliwości i delikatności.

Analiza mikro zdarzeń podczas zajęć ujawnia również obecność emocji takich jak duma i satysfakcja – szczególnie w momentach, kiedy dzieci doświadczały sukcesu w opiece nad



świnką, samodzielnie rozwiązywały problemy czy pomagały rówieśnikom. Dzieci często mówiły: „cieszę się, że świnka mnie nie unikała”, „byłem dumny, że sam przygotowałem jedzenie”, „fajnie, że razem mogliśmy coś zrobić”.

Oczywiście, wśród emocji pojawiały się również przejściowe epizody frustracji czy rozczarowania – głównie w sytuacjach, gdy świnka nie reagowała zgodnie z oczekiwaniami, lub gdy konieczne było dzielenie się zadaniami w grupie. Jednak reakcje te miały charakter krótkotrwały i zwykle szybko ustępowały miejsca stanom akceptacji lub ponownej ciekawości („może następnym razem się uda”, „muszę być cichsza, żeby świnka się nie bała”).

Podsumowując, emocje towarzyszące dzieciom podczas kontaktu ze świnką morską były w przeważającej mierze pozytywne i obejmowały radość, spokój, ciekawość, dumę oraz poczucie bezpieczeństwa. Bezpośredni kontakt ze zwierzęciem stanowił dla uczestników źródło satysfakcji i ulgi, a także przestrzeń do budowania zaufania i wyciszania emocji trudnych. Wyniki te są zgodne z literaturą przedmiotu, w której podkreśla się, że interwencje z udziałem zwierząt sprzyjają obniżaniu poziomu stresu i wzmacniają pozytywne doświadczenia afektywne, co zostało potwierdzone w prezentowanym badaniu zarówno w wymiarze ilościowym, jak i jakościowym.

Pytanie 3. Czy obecność świnki wpływała na zachowanie i zaangażowanie dzieci?

Analiza przebiegu zajęć TUS-AAI oraz zgromadzonych danych jakościowych i ilościowych pozwala jednoznacznie stwierdzić, że obecność świnki morskiej miała wyraźny, pozytywny wpływ na zachowanie oraz poziom zaangażowania dzieci uczestniczących w programie. Efekt ten był obserwowalny zarówno w przypadku dzieci borykających się z wycofaniem społecznym czy lękiem, jak i u uczestników przejawiających impulsywność lub trudności w pracy zespołowej.

Już podczas pierwszych spotkań, gdy zwierzę pojawiło się w przestrzeni zajęć, zaobserwowano u części dzieci natychmiastowe obniżenie poziomu napięcia oraz wzrost ciekawości i motywacji do udziału. Szczególnie wyraźnie widoczne było to u dzieci z niskim poziomem motywacji wyjściowej, jak Krystian czy Alicja – ich przejście od biernej obserwacji do stopniowego włączania się w aktywności grupowe można uznać za jeden z najbardziej widocznych efektów obecności zwierzęcia. Krystian, który początkowo pozostawał całkowicie wycofany, z czasem zaczął podejmować zadania związane z opieką nad świnką, a nawet wchodzić w krótkie interakcje z rówieśnikami, głównie wokół tematyki zwierzęcia. Z kolei Alicja z pozycji biernego obserwatora stopniowo przyjmowała kolejne, coraz bardziej aktywne role: od osoby przygotowującej jedzenie, aż po współodpowiedzialną za porządek w klatce.



Zmiany zaangażowania były zauważalne także u dzieci z innym profilem funkcjonowania społecznego. Przykładowo, Zofia – dziecko impulsywne, które początkowo dążyło do dominacji i narzucało innym swoje pomysły – pod wpływem pracy przy zwierzęciu zaczęła respektować zasady współpracy, dzielić się zadaniami i uwzględniać potrzeby innych. W jej przypadku obecność świnki działała regulująco, wymuszając spowolnienie tempa i większą uważność, a przez to umożliwiając trening kontroli emocji w praktycznym kontekście.

Istotnym aspektem, który wyróżnił się w toku obserwacji, była rola świnki morskiej jako swoistego „mediatora” w relacjach rówieśniczych. Dzieci, które na początku programu wykazywały niechęć do współpracy lub wręcz opór wobec inicjatyw grupowych (jak Zuzanna czy Jan), stopniowo angażowały się w działania wymagające komunikacji i negocjacji, jeśli dotyczyły one wspólnej opieki nad zwierzęciem. Zaobserwowano, że dzieci chętniej rozmawiały ze sobą, dzieliły się spostrzeżeniami i prosiły o pomoc, gdy zadanie miało jasny, konkretny cel związany z potrzebami świnki. W wypowiedziach dzieci pojawiały się takie refleksje jak: „lubię, jak razem dbamy o świnkę”, „świnka potrzebuje, żebyśmy się dogadali”, czy „cieszę się, że mogliśmy coś zrobić razem”.

Obecność świnki wpływała także na wzrost spontaniczności i inicjatywy ze strony dzieci wcześniej wycofanych lub lękowych. Jan po kilku sesjach zyskał na pewności siebie i sam zgłaszał się do karmienia oraz głaskania zwierzęcia. Henryk, który początkowo ograniczał się do cichej obserwacji, w kolejnych tygodniach chętnie podejmował rolę osoby „notującej” i dzielił się swoimi obserwacjami podczas podsumowania. Z kolei Zuzanna, która z początku była bierna i dystansowała się od grupy, na dalszym etapie programu spontanicznie poprosiła o możliwość głaskania świnki i zaczęła aktywnie uczestniczyć w zadaniach.

Na poziomie zachowań grupowych odnotowano wzrost liczby interakcji społecznych o pozytywnym charakterze. Wspólna opieka nad zwierzęciem sprzyjała współpracy, kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych, a także rozwijaniu empatii i umiejętności dzielenia się. Dzieci uczyły się oczekiwania na swoją kolej, akceptowania ograniczeń i konieczności kompromisu – zadania związane ze świnką były okazją do ćwiczenia tych umiejętności w bezpiecznym, mało oceniającym środowisku.

Omawiany wpływ obecności świnki na zaangażowanie dzieci został również odzwierciedlony w wypowiedziach i samoocenie uczestników. Dzieci często wyrażały satysfakcję z możliwości wspólnej pracy („Cieszę się, że razem coś robimy”, „Fajnie, jak każdy coś może zrobić”), a także przyznawały, że zwierzę motywowało je do przezwycięzania własnych obaw czy ograniczeń („Bałam się, ale chciałam ją pogłaskać”, „Dzięki śwince nie było tak trudno odezwać się do innych”). Analiza dzienników emocji pokazała wzrost



częstotliwości wpisów o charakterze aktywnym („chciałem pomóc”, „zapropnowałam zadanie”, „było ciekawie, bo robiłem coś nowego”).

Podsumowując, obecność świnki morskiej w trakcie zajęć TUS-AAI nie tylko zwiększyła poziom zaangażowania dzieci, ale również pozytywnie wpłynęła na ich zachowania społeczne. Stanowiła czynnik przełamujący bariery nieśmiałości, budujący poczucie wspólnoty oraz wzmacniający poczucie sprawczości i satysfakcji z uczestnictwa w grupie. Wyniki te potwierdzają efektywność modelu interwencji łączącego trening umiejętności społecznych z elementami Animal Assisted Interventions jako narzędzia wsparcia dla dzieci z szerokim spektrum trudności emocjonalno-społecznych.

Pytanie 4. Co według uczestników było najważniejsze w relacji ze świnką?

Analiza wypowiedzi dzieci, obserwacji prowadzących oraz zapisów w dzienniczkach emocji pozwala stwierdzić, że w percepcji uczestników programu TUS-AAI relacja ze świnką morską miała przede wszystkim wymiar emocjonalny i opiekuńczy, a jej najważniejszymi elementami były poczucie akceptacji, bezpieczeństwa oraz wzajemna opieka.

W trakcie zajęć dzieci wielokrotnie podkreślały, że świnka nie ocenia, nie narzuca oczekiwań i przyjmuje obecność każdego z uczestników w sposób neutralny, a wręcz przyjazny. W odróżnieniu od interakcji z rówieśnikami lub dorosłymi, kontakt ze zwierzęciem był przez dzieci opisywany jako „łatwiejszy”, „spokojny”, „nie wymagający udowadniania czegokolwiek”. Pojawiały się wypowiedzi: „świnka nie patrzy, czy się mylę”, „przy niej nie trzeba mówić, że się jest smutnym, a i tak rozumie”, „fajnie, że świnka przychodzi do wszystkich, nie tylko do tych najgłośniejszych”.

Kluczową wartością, jaką dzieci wskazywały w relacji ze świnką, była akceptacja bezwarunkowa. Uczestnicy zauważali, że zwierzę przyjmuje ich emocje bez zastrzeżeń, niezależnie od tego, czy dziecko było smutne, wycofane, radosne, czy pobudzone. W wypowiedziach i dzienniczkach emocji pojawiały się sformułowania typu: „przy śwince mogę być sobą”, „ona nie ucieka, nawet jak jestem cichy”, „świnka lubi, kiedy jest spokojnie – ja też wtedy się lepiej czuję”. Dla wielu dzieci była to pierwsza okazja do doświadczenia poczucia, że są akceptowane w grupie bez konieczności spełniania jakichkolwiek warunków.

Drugim istotnym aspektem był motyw opieki i troski, który uaktywniał potrzebę zaangażowania i dawał poczucie bycia potrzebnym. Dzieci chętnie uczestniczyły w zadaniach takich jak karmienie, sprzątanie klatki czy przygotowywanie przysmaków – te aktywności postrzegano nie tylko jako obowiązek, ale także przywilej oraz źródło satysfakcji. Wielu uczestników podkreślało, że możliwość opiekowania się świnką była „czymś wyjątkowym” i



pozwalala na przejęcie odpowiedzialności w bezpiecznych warunkach: „lubię, jak mogę jej pomóc”, „czuję się potrzebny, jak coś dla niej robię”, „cieszę się, że świnka się mnie nie boi”.

Nie do przecenienia była także rola spokoju i bezpieczeństwa, jaki zapewniała obecność świnki. Dzieci – zarówno te wycofane, jak i impulsywne – wielokrotnie wskazywały, że opieka nad zwierzęciem pomaga im się wyciszyć, skupić na tu i teraz, a nawet „oddychać spokojniej”. Cytaty takie jak: „przy śwince jest cicho w środku”, „ona nie robi hałasu, więc i ja nie chcę być głośny”, „świnka nie boi się, kiedy jestem spokojna” wyraźnie pokazują, że zwierzę stawało się nie tylko obiektem opieki, ale także modelem regulowania własnych emocji.

Analiza sytuacji grupowych i obserwacji nauczycieli potwierdza, że relacja ze świnką sprzyjała budowaniu poczucia wspólnoty i wzajemnego wsparcia. Wspólne dbanie o zwierzę wymagało współpracy, dzielenia się zadaniami i kompromisów, co wzmacniało więzi rówieśnicze i ułatwiała dzieciom nawiązywanie pozytywnych relacji. W tym kontekście istotne były wypowiedzi: „razem jest łatwiej”, „każdy może być potrzebny”, „jak coś robimy dla świnki, to nie kłócimy się tyle”.

Podsumowując, z perspektywy uczestników najważniejsze w relacji ze świnką morską były: bezwarunkowa akceptacja, możliwość opieki i poczucie bycia potrzebnym oraz doświadczanie spokoju i bezpieczeństwa. Dla dzieci relacja ta stała się nie tylko przestrzenią do wyrażania i regulowania emocji, ale również polem do nauki odpowiedzialności i współpracy, wzmacniającym ich poczucie własnej wartości oraz kompetencji społecznych. Rezultaty te potwierdzają skuteczność wykorzystania elementów Animal Assisted Interventions w pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach emocjonalnych i społecznych.

Integracja wyników ukazuje spójne działanie modelu interwencji: trening emocjonalno-społeczny wspomagany obecnością zwierzęcia wywołuje mierzalną i odczuwaną zmianę poziomu stresu, przy czym kluczową rolę odgrywają mechanizmy: empatia, uważność oraz wsparcie grupowe. Triangulacja potwierdza, że efekty ilościowe nie są przypadkowe, lecz spójnie potwierdzone w opowieściach i obserwacjach dzieci, co stanowi silny argument wiarygodności wniosków.

W rezultacie można stwierdzić, że realizowany TUS ze świnką morską spełnił postawiony w pracy cel – obiektywnie i subiektywnie redukował stres, rozwijając jednocześnie kompetencje społeczne uczestników.



6.5. Dyskusja – interpretacja wyników w kontekście literatury

W literaturze poświęconej Animal-Assisted Interventions rośnie zainteresowanie wykorzystaniem mniej typowych zwierząt towarzyszących, takich jak kawia domowa (*Cavia porcellus*). Choć znacząca część badań koncentruje się na psach i kotach, rola kawii domowej w terapii nieustannie zyskuje na znaczeniu, szczególnie w pracy z dziećmi i osobami o szczególnych potrzebach emocjonalnych. Niewielkie rozmiary, łagodny temperament oraz niski poziom agresji sprawiają, że zwierzę to jest postrzegane jako wyjątkowo bezpieczne i łatwe do zaadaptowania w warunkach placówek edukacyjnych i terapeutycznych.

Jednym z nielicznych badań dotyczących oddziaływania kawii domowej na funkcjonowanie społeczne dzieci jest eksperyment przeprowadzony przez Krskową i współpracowników w 2010 roku. Cytowane badanie miało na celu ocenę wpływu obecności kawii domowej na interakcje społeczne dzieci w wieku przedszkolnym. W czasie trwania obserwacji stwierdzono istotny wzrost liczby spontanicznych zachowań prospołecznych – takich jak udzielanie pomocy, dzielenie się zabawkami czy inicjowanie rozmów – w przypadku grup, w których znajdowała się kawia domowa. Autorzy badania w swojej pracy sugerują, że zwierzę spełniało funkcję „społecznego mediatora”, którego celem było ułatwianie nawiązywania relacji pomiędzy rówieśnikami, a jednocześnie działanie uspokajająco na badane dzieci.

Kolejne istotne badania z tego zakresu zostały przeprowadzone w warunkach akademickich. Asqarova (2019) zrealizowała randomizowane badanie kontrolowane wśród studentów studiów magisterskich. Przeanalizowano wpływ codziennego kontaktu z kawią domową na poziom lęku, stresu i ogólny dobrostan badanych. W grupie eksperymentalnej, która uczestniczyła w 20-minutowych sesjach przez dwa tygodnie, odnotowano istotny statystycznie spadek poziomu stresu (mierzonego skalą PSS), zmniejszenie objawów lęku oraz wzrost ogólnego poczucia komfortu emocjonalnego w porównaniu do grupy kontrolnej. Choć badanie to miało charakter pilotażowy, to uzyskane wyniki sugerują, że kontakt z kawią domową może pełnić funkcję regulującą emocje, podobnie jak kontakt z bardziej konwencjonalnymi zwierzętami terapeutycznymi.

Nie bez znaczenia jest również dobrostan samych zwierząt wykorzystywanych w interwencjach. W pracy przygotowanej przez Guta i współautorów (2018) przeanalizowane zostało zachowanie kawii domowych w trakcie i po interakcji z uczestnikami sesji terapeutycznych. Zastosowano m.in. analizę mimiki oraz wskaźniki fizjologiczne (tj. tętno zwierząt), aby ocenić reakcję zwierząt na obecność ludzi. Uzyskane wyniki wykazały, że kawie



domowe przejawiają zachowania eksploracyjne i pozytywne sygnały behawioralne tylko wtedy, gdy mają możliwość samodzielnie wycofać się z interakcji, która sprawia im dyskomfort. Badacze podkreślają również konieczność tworzenia środowiska przyjaznego dla zwierząt, w którym nie dochodzi do ich przestymulowania czy przymusu uczestnictwa, co ma fundamentalne znaczenie z perspektywy etyki AAI.

W kontekście zastosowania kawii domowych w przypadku terapii dzieci zwraca się szczególną uwagę na walory edukacyjne i wychowawcze tego przedsięwzięcia. Zgodnie z przeglądem literatury przedstawionym przez Pacholik-Żuromską i współpracowników (2020), opieka nad tymi zwierzętami sprzyja kształtowaniu poczucia odpowiedzialności, empatii oraz zdolności do odczytywania sygnałów emocjonalnych innych istot żywych. Szczególną uwagę zwrócono tu na pozytywny wpływ kawii na dzieci z deficytami uwagi oraz trudnościami adaptacyjnymi. W badaniach przypadków odnotowano zmniejszenie epizodów agresji, poprawę samoregulacji oraz wzrost motywacji do uczestnictwa w zajęciach edukacyjnych.

Choć dostępna literatura dotycząca kawii domowej w kontekście AAI nadal pozostaje bardzo ograniczona, to dotychczasowe wyniki badań opisywane w literaturze przedmiotu wskazują na istotny potencjał terapeutyczny tego gatunku. Kawia domowa charakteryzuje się bowiem niewielkimi wymaganiami pielęgnacyjnymi, niskim poziomem stresogenności oraz wysoką tolerancją na kontakt fizyczny. To zaś czyni z kawii atrakcyjne zwierzę terapeutyczne, szczególnie w środowiskach o ograniczonych zasobach infrastrukturalnych. Niemniej jednak dalsze badania – szczególnie oparte na dużych próbach i metodach obiektywnych (np. biometrycznych) – są niezbędne do określenia rzeczywistej skuteczności i bezpieczeństwa tej formy terapii.

W podsumowaniu należy stwierdzić, że kawia domowa może stanowić niezwykle wartościowy element interwencji wspierających dziecięce zdrowie psychiczne i emocjonalne. Potrzebna jest jednak dalsza weryfikacja empiryczna, która będzie uwzględniała zarówno perspektywę uczestników terapii, jak i ogólny dobrostan zwierząt. Integracja tej formy AAI z istniejącymi programami terapeutycznymi może okazać się szczególnie pomocna w pracy z dziećmi wycofanymi, lękowymi lub z trudnościami w zakresie kompetencji społecznych albo z problemami natury emocjonalnej.

6.6. Ograniczenia badania

Przedstawione badanie TUS ze świnką morską należy rozumieć w kontekście jego



metodologicznych ograniczeń. Przede wszystkim grupa badawcza była niewielka – objęła jedynie sześć dzieci – co ogranicza możliwość uogólniania wyników na szerszą populację uczniów. Brak zastosowania grupy kontrolnej uniemożliwia również jednoznaczną ocenę wpływu samej interwencji (np. efektu świnki) w oderwaniu od innych czynników, takich jak rozwój naturalny czy wpływ środowiska klasy. Ponadto, wykorzystanie danych ilościowych – w szczególności testu STAIC – choć obiektywne i standaryzowane, może nie wystarczyć do pełnej oceny zmian emocjonalnych. Dane jakościowe (obserwacje, dzienniczki emocji, wypowiedzi dzieci) są natomiast subiektywne, co niesie ryzyko wpływu interpretacji badacza oraz efektu oczekiwania.

Kolejnym aspektem jest możliwość występowania tzw. efektu pierwszego kontaktu – dzieci mogą doświadczać emocji związanej nie tyle ze świnką, ile z nowym, nietypowym dla nich aspektem zajęć; nie można zatem wykluczyć, że obserwowane zmiany wynikają raczej z samego wejścia w nietypową interakcję, a nie z długotrwałego działania metody. Czynniki środowiskowe – takie jak pora dnia, obecność klasy czy różnice w nastroju prowadzącego – również mogły wpływać na poziom lęku i zaangażowania uczestników.

Równie istotna jest kwestia selekcji uczestników. Uczniowie zostali wybrani przez pedagogów na podstawie trudności emocjonalnych – zatem próba była celowa, co sprawia, że wyniki dotyczą specyficznej grupy uczniów, a nie osób przeciętnych lub o innych profilach. Takie podejście dobrze odpowiada celom pilotażowym, ale stanowi ograniczenie w kontekście porównań populacyjnych. Zdarzenia losowe, takie jak choroba dziecka lub nieobecność na sesjach, również wpływały na kompletność danych i ich reprezentatywność.

Reasumując, główne ograniczenia badania to: niewielka grupa, brak grupy kontrolnej, subiektywność danych jakościowych, efekt pierwszego kontaktu, czynniki środowiskowe i selekcja uczestników. Mimo tych ograniczeń, praca wnosi wartościowe obserwacje i dostarcza wskazówek dla przyszłych, skalowanych badań – warto w nich włączyć grupę porównawczą, większe próby, dłuższą obserwację i kontrolę czynników zewnętrznych.

6.7. Implikacje praktyczne i kierunki przyszłych badań

6.7.1. Rekomendacje dla praktyków

Wyniki niniejszego badania wskazują, że TUS wspomagany obecnością świnki morskiej może być wartościowym uzupełnieniem działań wspierających rozwój emocjonalno-społeczny uczniów klasy czwartej, szczególnie tych z wysokim poziomem lęku, ADHD czy łagodnym ASD. Z perspektywy pracy nauczycieli, psychologów i pedagogów



szkolnych, poniższe rekomendacje wspomagają implementację metody w codziennej praktyce:

1. Włączanie zwierzęcia jako „ciepłego mediatora” zajęć emocjonalnych – Niewielkie zwierzęta, takie jak świnka morska, mogą pełnić funkcję „bezpiecznego partnera” w ćwiczeniach TUS: stabilizują emocje, wzmacniają motywację do kontaktu społecznego oraz wspierają samoregulację. Warto rozważyć włączenie zwierzęcia do zajęć dotyczących rozpoznawania emocji, adekwatnego reagowania na potrzeby innych lub przełamywania niepewności.
2. Planowanie cykli 6–8 zajęć w stałych terminach – Regularność odgrywa kluczową rolę, gdyż badanie potwierdza istotny wzrost komfortu emocjonalnego po trzech czwartych cyklu. Proponowane ramy przyjęte w tym badaniu (raz w tygodniu, 45 minut, 8 sesji) wydają się realistyczne i możliwe do implementacji w systemie szkolnym.
3. Stopniowe wprowadzanie kontaktu ze zwierzęciem – Obserwacje potwierdzają istotę podejścia stopniowego: od obserwacji, przez delikatne głaskanie, po karmienie. Szczególnie uczniowie wycofani lub lękowi wymagają delikatnego wsparcia w pierwszych spotkaniach. Rolą prowadzącego jest kreowanie atmosfery bezpieczeństwa i akceptacji.
4. Praca w małych grupach i przypisywanie ról – Zastosowanie ról (np. „karmiciel”, „notujący”, „obserwator”) wzmacnia strukturę zajęć i obniża poziom chaosu dla dzieci impulsowych. Jednocześnie włączenie wszystkich w obrębie grupy wzmacnia empatię i współpracę.
5. Włączenie dzienników emocji jako narzędzia autorefleksji – Proste, wizualizowane przez emotikony dzienniczki są łatwe do zastosowania pedagogicznego, wspierają komunikację niewerbalną uczniów i ułatwiają gromadzenie danych. Warto włączyć je do programu także poza TUS – np. na początku lekcji albo po zadaniach emocjonalnych.
6. Podsumowanie i wspólne formułowanie zasad – Końcowa sesja z elementami gry planszowej, mini-prezentacji i pisania „listu grupowego” stanowi nie tylko podsumowanie, ale także ćwiczenie kompetencji społecznych: budowania wspólnych reguł, publicznego wyrażania myśli, wzmacniania świadomości społecznej i poczucia grupowej przynależności.

6.7.2. Sugestie rozszerzenia programów i przyszłych badań

Z wyników i ograniczeń niniejszego badania wyłaniają się rekomendacje dotyczące przyszłych kierunków rozwoju:



1. Wprowadzenie grupy porównawczej – Aby jednoznacznie ustalić efektywność związku z obecnością świnki, zalecane jest badanie eksperymentalne z dwiema grupami: jedną z interwencją TUS + świnka oraz drugą wyłącznie z TUS. Taka struktura pozwoli ustalić, ile zmian wynika z samego programu, a ile z czynników towarzyszących zwierzęciu.
2. Zwiększenie próby i różnicowanie grup docelowych – Badanie powinno być powtarzane w kilku szkołach, obejmując większe grupy próbne – co poprawi moc statystyczną i umożliwi analizę wpływu czynników takich jak płeć, wiek, obszar wiejski/miejski, rodzaj trudności (ADHD, ASD, lęk). Pomoże to zidentyfikować, dla których uczniów interwencja jest szczególnie skuteczna.
3. Porównania międzygatunkowe w AAT – Warto rozważyć programy porównujące obecność świnki morskiej z innymi gatunkami (np. kot, królik, papuga, pies) — ze względu na różnice w wielkości, zachowaniu, hałasie, wymaganiach higienicznych i dostępności. Taka analiza pozwoli ustalić, które gatunki są optymalne w różnych warunkach szkolnych.
4. Zastosowanie dłuższych linii czasowych i ponownego pomiaru – Dodanie pomiaru follow-up kilka miesięcy po zakończeniu zajęć (np. po wakacjach) pozwoli ocenić trwałość zmian oraz wykryć, czy dzieci stosują strategię samoregulacyjną wyuczoną dzięki śwince.
5. Rozszerzenie metod jakościowych – W kolejnych badaniach warto włączyć nagrania wideo wszystkich sesji, notatki fokusowe i wywiady pogłębione z uczestnikami oraz rodzicami. Pozwoli to uzyskać pełniejszy obraz dynamiki relacji i mechanizmów zmiany. Można również zbadać poziom hormonów (np. kortyzolu) jako biologiczny wykładnik redukcji stresu.
6. Adaptacja do innych środowisk wsparcia – Sprawdzanie efektywności programu w innych środowiskach (np. przedszkola, ośrodki terapeutyczne, szkoły specjalne) umożliwi wdrażanie metody w szerszym kontekście. Wydaje się, że interwencja TUS + świnka może być przydatna w grupach wymagających dodatkowej emocjonalnej regulacji, jak klasy integracyjne czy rewalidacyjne.

Implikacje praktyczne wskazują, że TUS wspierany obecnością świnki morskiej może być atrakcyjną i pragmatyczną metodą wspomagania emocjonalnego i społecznego uczniów. Profilaktyczne włączenie jej do szkolnej praktyki wymaga jednak przygotowania (szkolenia prowadzących, zapewnienia opieki nad zwierzęciem, warunków higienicznych), które można rozłożyć etapowo. Jednocześnie, badanie wyznacza kierunki przyszłych analiz — grupowy



opis efektu musi zostać uzupełniony o kontrolowane, porównawcze i ponadprzypadkowe badania z szeroką reprezentacją populacji, by potwierdzić replikowalność i trwałość efektów.

6.8. Podsumowanie

Osiem sesji okazało się skuteczne zarówno w wymiarze ilościowym — mierzalnym obniżeniu lęku — jak i jakościowym — zmianach emocjonalnych, behawioralnych i społecznych.

Po pierwsze, analiza testu STAIC potwierdziła średni spadek poziomu lęku z 45,8 do 39,3 punktu ($\Delta = -6,5$; $t(5)=6,14$; $p<0,001$; $d=1,06$). Wyniki te są wyraźne i znaczące statystycznie. Dodatkowo, potwierdzenie efektu testem Wilcoxon (Z = -2,20; p = 0,031) wzmacnia zaufanie do konsekwencji zmiany.

Po drugie, dane jakościowe dotyczące dzienników emocji i wypowiedzi dzieci wskazują na wyraźny wzrost stanów pozytywnych (58%), przy jednoczesnym ograniczeniu dyskomfortu i niepokoju. Cytaty uczniów — takie jak: „*Gdy głaskałem świnkę, zrobiło mi się lżej*” — bezpośrednio potwierdzają odczuwaną ulgę.

Po trzecie, obserwacje behawioralne wykazały wzrost aktywności, zaangażowania i samodzielności dzieci. Uczniowie, którzy początkowo byli obserwatorami, z czasem przyjmowali role takie jak „karmiciel”, „notujący” czy aktywny uczestnik dyskusji. To świadczy o człowieku rozwijających kompetencjach społecznych — empatii, komunikacji i współpracy.

Triangulacja wyników — porównanie danych ilościowych i jakościowych — potwierdziła spójny obraz: interwencja skutecznie wpłynęła na zmniejszenie poziomu stresu, wsparta mechanizmami emocjonalnymi (ucieleśniona relacja ze świnką) oraz społecznymi (wspólna odpowiedzialność i wsparcie grupowe). Taka komplementarność danych świadczy o rzetelnym przygotowaniu badania i daje podstawy do praktycznego wprowadzenia metody.

Efekty sugerują, że TUS ze świnką morską był skutecznym narzędziem w obszarze redukcji lęku i wzmacniania społecznych kompetencji uczniów. Potwierdza to zarówno wymiar liczbowy, jak i jakościowy, a także daje podstawy do dalszego rozwoju programu w praktyce szkolnej.



Wnioski

Trening TUS ze świnką morską skutecznie obniża poziom lęku – Uczniowie czwartej klasy odnotowali średni spadek poziomu lęku STAIC o 6,5 punktu ($t(5)=6,14$; $p<0,001$; $d=1,06$), co potwierdza dużą skuteczność interwencji zarówno na poziomie statystycznym, jak i subiektywnym.

Metoda działa spójnie niezależnie od indywidualnych predyspozycji – Redukcja lęku zaobserwowana była u wszystkich uczestników — zarówno u dzieci lękowych, z ADHD, jak i z łagodnym ASD — co wskazuje na szerokie zastosowanie metody TUS w różnych profilach emocjonalno-behawioralnych.

Obecność świnki pełniła wielowymiarową rolę wspierającą rozwój emocjonalno-społeczny – Zwierzę działało jako regulator emocji (redukujący napięcie), mediator społeczny (wzmacniający relacje w grupie) i motywator aktywności — w połączeniu z elementami TUS, co dało efekt synergiczny i pogłębiony wkład w rozwój kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów.



Bibliografia

1. Appelt, K., Jabłoński, S. (2017). Kompetencje społeczne uczniów a realizacja zadań rozwojowych, s. 65.
2. Bandach, M. (2013). Trening umiejętności społecznych jako forma podnoszenia kompetencji społecznych, s. 84.
3. Bandach, M. (2013). Trening umiejętności społecznych jako forma podnoszenia kompetencji społecznych. *Ekonomia i Zarządzanie*, 5(4), 82-97.
4. Bąkowska M., Lęk, stres i strach jako bariery w wychowaniu, *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 1999, t. 12, s. 130.
5. Bednarska M., Strach ma wielkie oczy – o strachu, lęku i szkodliwości straszenia dzieci w procesie wychowania, „Dziecko Krzywdzone”, 2009, nr 3(28), s. 1.
6. Bezerra, M., Cerqueira-Santos, E., & Santiago, M. (2024). Social Skills Training to Reduce Stress and Improve Interpersonal Competence: A Case Study. *Psico-USF*, 29(1), e-PUSP000007. <https://doi.org/10.1590/1413-82712024290110>
7. Bloomquist M.L., „Trening umiejętności dla dzieci z zachowaniami problemowymi”
8. Bogusławska, M. (2014). Kompetencje kluczowe w edukacji wczesnoszkolnej, s. 6.
9. Bohlander, A. J., Orlich, F., & Varley, C. K. (2012). Social skills training for children with autism. *Pediatric Clinics of North America*, 59(1), 165–174. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2011.10.001>
10. Brzezińska, A. I., Matejczuk, J., Nowotnik, A. (2012). Wspomaganie rozwoju dzieci w wieku od 5 do 7 lat a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. „Edukacja”, nr 1, s. 10
11. Bulla B., Lęki doświadczane przez uczniów – ich objawy i sposoby radzenia sobie z nimi, w: *Z badań nad zdrowiem psychicznym uczniów*, Katowice 2006, s. 119.
12. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., Zimbardo, P. G. (2000).
13. Choque Olsson, N., et al. (2017). Social Skills Group Training for Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder: A Randomized Controlled Trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(7), 585–592. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.05.001>
14. Chrobak-Kasprzyk K., Psychologiczne uwarunkowania strategii radzenia sobie ze stresem u młodych dorosłych, *Kraków 2022*, s. 138-157.
15. Chylewska-Barakat L., Przejawy różnych form stresu u dzieci szkolnych i przedszkolnych, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 2017, nr 4, s. 35.
16. Dąbkowska M., Kompleksowa opieka nad dzieckiem z zespołem stresu pourazowego,



- „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, 2014, t. 14, nr 2, s. 133.
17. Deja A., Długotrwały stres przyczyną wypalenia zawodowego i zaburzeń somatycznych – zarys problematyki, „EBIS. Edukacja – Badania – Innowacje – Społeczeństwo”, 2020, nr 2, s. 22.
 18. Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Osza, U. (2017). Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat. Lublin: ORE, s. 14–15.
 19. Godlewska M., Mierzejewska K., „Rozwijanie umiejętności społecznych. Jak prowadzić zajęcia TUS” www.terapiaspecjalna.pl, 2022/05 Metody Terapii, s. 57–61.
 20. Gresham, F. M. (1981). Social Skills Training with Handicapped Children: A Review. *Review of Educational Research*, 51(1), 139–176.
 21. Gresham, F. M. (2004). Current status and future directions of school-based behavioral interventions. *School Psychology Review*, 33(3), 326–343.
 22. Hatfield, B. E., & Williford, A. P. (2017). Supporting the Emotional and Behavioral Needs of Preschoolers: The Role of Teacher-Child Relationships in Children’s Cortisol Levels. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 128–138.
 23. Jak radzić sobie ze stresem? – Poradnik dla osób pracujących w branży opiekuńczej, Projekt RESKILLING, Warszawa 2020, s. 4.
 24. Jankowska M., Stan i cecha lęku – porównanie narzędzi psychometrycznych w grupie dzieci wczesnoszkolnych, „Psychologia Rozwojowa”, 2018, nr 2, s. 42.
 25. Jankowska M., Źródła, uwarunkowania i rodzaje lęku u dzieci i młodzieży w aspekcie rozwojowym, „Fides et Ratio”, 2018, nr 2(34), s. 132.
 26. Kamza, A. (2014). Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny, w: Brzezińska A. (red.), *NDN – Rozwój dziecka*, Warszawa: IBE, s. 13.
 27. Konarska J., Janiszewska M., Kustra P., Grzechnik M., Analiza czynników stresogennych wpływających na życie i funkcjonowanie młodych, w: *Nauki Przyrodnicze i Medyczne*, Lublin 2018, s. 51.
 28. Krążek, S., Kwiecień, A., Kraszewska, J., Adasiewicz, E. (2022). Nowoczesne technologie a rozwój społeczno-emocjonalny dzieci w wieku wczesnoszkolnym. „Pedagogika Rodziny”, nr 2, s. 60.
 29. Kulawska, E. (2013). Uwarunkowania i konsekwencje odrzucenia dziecka w wieku szkolnym przez grupę rówieśniczą. *Seminare*, t. 33, s. 195.
 30. Kwadrans J., Sobolewska A., Strategie radzenia sobie ze stresem a depresja u młodzieży, „Emocje i Motywacje”, 2023, nr 2, s. 62-67.
 31. Larose, M.-P., Ouellet-Morin, I., Vitaro, F., Geoffroy, M.-C., Ahun, M., Tremblay, R. E.,



- & Côté, S. M. (2019). Impact of a social skills program on children's stress: A cluster randomized trial. *Psychoneuroendocrinology*, 104, 115–121. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2019.02.017>
32. Mahmoudi-Gharaei, J., Alavi, A., & Shahrivar, Z. (2008). The Effect of Social Skills Training Program on the Emotional and Behavioral Problems of Adolescent Girls in a High School. *Iranian Journal of Psychiatry*, 3(2), 79–82.
 33. Michalik-Surówka J., Stres ucznia i nauczyciela w odpowiedzi na współczesne zagrożenia cywilizacyjne, w: E. Jaklewicz (red.), *Zagrożenia współczesnej cywilizacji*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s. 50.
 34. Niesporek-Szamburska B., O szkole, o stresie i o lęku słów kilka, w: A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), *Szkoła bez barier: o trudnościach w nauczaniu i uczeniu się*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2015, s. 283.
 35. Ochojska, D. (2018). Niepowodzenia szkolne uczniów klas początkowych a percepcja własnych doświadczeń szkolnych rodziców. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3, s. 53.
 36. Ogilvy, C. M. (1994). Social Skills Training with Children and Adolescents: A Review of the Evidence on Effectiveness. *Educational Psychology*, 14(1), 73–83. <https://doi.org/10.1080/0144341940140105>
 37. Oszwa, U. (2016). Dziecko w wieku wczesnoszkolnym i jego rozwój. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 17–18.
 38. Pantak, G., Skodownik-Rycaj, E. (2015). Trudności szkolne dziecka – wczesna diagnoza i pomoc. W: „Pedagogika”, 1/2015, s. 137.
 39. Płatos M., „Warsztaty umiejętności społecznych PEERS® jako wystandaryzowana i oparta na dowodach metoda terapeutyczna...”
 40. Półtorak M., Stres szkolny – skala problemu i jego symptomatologia w postrzeganiu uczniów. *Doniesienia z badań*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2, 2018, s. 48.
 41. Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford, R. B., & Forness, S. R. (1999). A Meta-Analysis of Social Skill Interventions for Students with Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(1), 54–64
 42. Rowicka A., Hrehorowicz A., Rozumienie pojęcia stresu dziecięcego oraz wiedza na temat jego symptomów w ujęciu studentów pedagogiki, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2024, nr 1, s. 56.
 43. Royer, É., Desbiens, N., Bitadeau, I., Maltais, N., & Gagnon, M. (1999). The Impact of a Social Skills Training Program for Adolescents with Behavioural Difficulties.



- Emotional and Behavioural Difficulties, 4(2), 4–10.
44. Segrin, C., Hanzal, A., Donnerstein, C., Taylor, M., & Domschke, T. J. (2007). Social skills, psychological well-being, and the mediating role of perceived stress. *Anxiety, Stress & Coping*, 20(3), 321–329. <https://doi.org/10.1080/10615800701282252>
 45. Sikora M., Pisula M., Przyczyny stresu i strategie radzenia sobie ze stresem u młodzieży, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, 2019, nr 3(39), s. 199
 46. Sikora M., Wsparcie społeczne i strategie radzenia sobie ze stresem, „Studia Edukacyjne”, 2020, nr 55, s. 175.
 47. Sikora R., Stres szkolny u dzieci rozpoczynających naukę w klasie czwartej, „Forum Oświatowe”, 2(43), 2010, s. 36.
 48. Siudem A., Radzenie sobie ze stresem a osiągnięcia szkolne uczniów, „Annales UMCS, Sectio J”, 2005, vol. XVIII, s. 16.
 49. Skorobogata, A. (2018). Znaczenie kompetencji społecznych dzieci w kontekście trudności szkolnych. „Studia Nauk Społecznych”, nr 14, s. 118.
 50. Skowroński B., Pabich R., Inwentarz źródeł stresu szkolnego młodzieży. Opis konstrukcji i własności psychometryczne, „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja”, 2015, nr 28, s. 8.
 51. Spielberger Ch.D. i in., STAIC – State-Trait Anxiety Inventory for Children, Palo Alto 1973, s. 6-9.
 52. Styła, R. (2020). Psychoterapia. Zasadnicze koncepcje i techniki pracy. Warszawa: Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna.
 53. Sukhodolsky, D. G., & Butter, E. M. (2007). Social Skills Training for Children with Intellectual Disabilities. In J. Matson (Ed.), *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 601–618). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-32931-5_30
 54. Szumski, G. (2020). Kompetencje społeczne – jakie szanse?, s. 79.
 55. Szymańska, J. (2015). Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki. Warszawa: ORE, s. 23.
 56. Talik E., Król K., Lęk szkolny a strategie radzenia sobie ze stresem u dzieci, „Psychologia Rozwojowa”, 2014, t. 19, nr 3, s. 86-87.
 57. Trening umiejętności społecznych – zajęcia dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w PPP-3 w Krakowie., Beata Szafraniec (Biuletyn 41/2016, 2016)
 58. Trening umiejętności społecznych – zajęcia dla dzieci... (PPP-3 Kraków), s. 3.
 59. Walczewska J., Słowik P., Objawy i konsekwencje PTSD u dzieci i młodzieży,



- „Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej”, 2016, nr 4(16), s. 159.
60. Webster-Stratton, C., Reid, J. M., & Hammond, M. (2001). Social Skills and Problem-solving Training for Children with Early-onset Conduct Problems: Who Benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 943–952.
 61. Wojnarska, A. (2019). Uwarunkowania efektywności treningów umiejętności społecznych. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 1/27/2019, 105-112.
 62. Wrona A., Metody eksperymentalne w badaniach stresu psychicznego: protokoły laboratoryjne, w: *Pomiar poziomu stresu i jego czynników*, red. T. Kaczmarek, Warszawa 2020, s. 37.
 63. Zdziech, B. (2016). Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży a potencjał socjalizacyjno-terapeutyczny środowiska szkolnego. „*Roczniki Pedagogiczne*”, t. 8(44), nr 3, s. 83.

