



# GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT

JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

*2017. 5. évfolyam, 2. szám*

*Gyermekek és állatok*



Főszerkesztő:

F. Lassú Zsuzsa

A tematikus szám szerkesztője:

Takács István

Szalai Katalin

Szerkesztő:

M. Pintér Tibor

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dávid Mária

Hunyady Györgyné

Kéri Katalin

Kollár Katalin

Lénárd András

Orosz Ildikó

Pálfi Sándor

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczky Judit

Barbara Surma

Szabolcs Éva

2017/2. szám szerzői

Csillag Ferenc

Endrődy-Nagy Orsolya

Győrfi Gabriella

Janek Noémi

Kaczur Brigitta

Koller Tímea

Konti Helga

Kormos Boglárka

Káhleszné Krémer Ildikó

Marcali-Kiss Rita

Maróthy Johanna

Mészáros Gabriella

Staub Tünde

Szalai Katalin

Takács István

Topál József

Uzonyi Erzsébet

Vargáné Fónagy Erzsébet

Verbó Szemőke

Vörös Zsuzsanna

Borítóterv (2020):

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

DOI 10.31074  
HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:  
Mikonya György dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu  
<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:  
1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.  
telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,  
Tanító- és Óvóképző Kar



# Gyermekek és állatok

## Kedves olvasó!

Nem hiszem, hogy lenne hálásabb téma, amely mindenkiben pozitív érzéseket mozgat meg, mint a gyermek és az állatok kapcsolata. Túl a giccsen és szentimentalizmuson, folyóiratunk jelen száma a kapcsolat pedagógiai és terápiás vonatkozásait tárgyalja, számos gyakorló pedagógus tapasztalatának bevonásával, de nem kizárva a tudományos kutatások objektivitását sem. Arra törekedtünk, hogy – a teljesség igénye nélkül – ízelítőt adjunk az állatasszisztált pedagógia lehetőségeiből, és a terápiára és fejlesztésre vonatkozó kutatások eredményeiből. Emellett az online felület majdnem végtelen kapacitását kihasználva módunkban állt képgalériát is összeállítani, amiért hálával tartozunk a közreműködő fotósoknak. Elnézegetve a remek képeket egyértelműen megerősödhet bennünk az érzés: a gyermekeknek szükségük van az állatok jelenlétére, és felelősségteljes tartással, gondozással ez a kapcsolat akár az állatnak is javára válhat!

A szám szerkesztői Szalai Katalin és Takács István voltak.

Jó olvasást, szakmai feltöltődést kíván a főszerkesztő!

Budapest, 2017. augusztus 31.

F. Lassú Zsuzsa

# Közel egy tucatnyi írásmű

– avagy a szerkesztők beköszöntője az állatasszisztált pedagógiát bemutató írások előtt –

Közel egy tucatnyi írás – tanulmányok, pedagógiai gyakorlatról szóló dolgozatok, személyes hangvétellő beszámolók – alkotják a Gyermeknevelés online folyóirat aktuális, Gyermek és állatok címet viselő tematikus számát. Ezen felül egy Képgaléria segítségével igyekszünk még kellemesebbé tenni a témát, ami – szerintünk – amúgy is az, kellemes. Végül külföldi gyakorlatokról adnak híradást Angliában, Németországban, Izraelben élő fiatal kollégáink.

Egyre több szakember gondolja úgy, hogy az állatok hasznos segítők (lehetnek) gyermekeinknek, a pedagógusnak, a pedagógiának. Egyre többen gondoljuk úgy, hogy az óvoda, az iskola többek között azzal lehet kellemesebb gyermekeink számára, ha életközeli, természetközeli helyzeteket, környezetet tud teremteni. Meglátásunk szerint egy társállat, jelentős módon befolyásolhatja a pedagógia világát. A környezetünkhöz szoktatott állatok eredményesen járulhatnak hozzá az óvoda, az iskola világának kellemesebbé tételéhez. Legközelebbi állat-társaink a ló és a kutya – másutt a delfin, a majmok olyan praktikus ismeretekkel is rendelkeznek az emberek világáról, amelyek támogatóan hat(hat)nak. Ugyanakkor – pusztán jelenlétükkel – más társállatok is jelentős, protektív ágenssé válhatnak a pedagógiai folyamatokban.

Tematikus számunkban két tanulmány kapott helyet, s egy-egy jelentős műhely – egy budapesti és egy kaposvári – munkájába nyújt betekintést. Az egyik kutatóműhely kutyával, a másik törpenyúlal dolgozott.

Hét írás mutatja be, merre tart az állatasszisztált pedagógiai ellátás a magyarországi gyakorlatban. A gyakorlat világát óvodai, iskolai területeken dolgozó kollégáink írásaiból ismerhetik meg. Legtöbbjük kutyaterápiás, társállat-terápiás szakember. Ez is bizonyosság arra, hogy az egyetemi műhelyekből régen kilépett a gyakorlatba az állatasszisztált ellátás.

Többségi és sajátos nevelési igényeket kielégítő pedagógiai világok, gyakorlatok egyaránt megjelennek az írásokban, bizonyítva, hogy az állatokkal segített pedagógiai munka minden neveléstudományi területen hatékony lehet.

A gyakorlatot bemutató írások közül az egyik arról szól, milyen nemzetközi kapcsolatok alakultak ki nevelési-oktatási intézmények között Európában.

Egy nagyon személyes jellegű írás is helyet kapott e helyütt: a beszámoló Szemiről szól, aki egy vak fiatal lány 'szeme' lett, s aki így az önálló életvitel egy nagyon eredményes útját nyitotta meg gazdája előtt.

Végül, az elmúlt számban bemutatkozó ikonográfia jelenik meg egy tanulmánnyal: ezúttal az állatasszisztált témára beküldött, a Képgalériában látható képek kapcsán fogalmaz meg üzeneteket a Szerző.

További három írásmű pedig kitekintés az európai gyakorlatokra. Az angliai és a németországi, továbbá az izraeli AAA-világ bemutatására vállalkozott három, egykor magyarországi egyetemen tanult fiatal szakember.

Csányi Vilmos, Konrad Lorenz neve nem ismeretlen a téma iránt érdeklődők előtt. Két kötetre azonban mindenképpen felhívjuk a figyelmet. A kaposvári műhely munkálatairól két kötet is napvilágot látott. (*Állatasszisztált pedagógia és terápia és Kaposvári Gyógyepedagógiai Vademecum III. – Állatasszisztált kutatások.* – Kaposvár, 2015. – Mindkettőt e szám szerkesztői jegyzik, az ott megjelent írások pedig a kaposvári oktatók, kutatók, hallgatók beszámolói.)

Kedves Olvasónk,

Reméljük, hogy átolvasgatva tematikus számunk írásait, pedagógiai munkájában egy újabb kipróbálandó dolgot tűz ki maga elé, s az ismerkedést követően az állatasszisztált

---

pedagógiával fogja nevelő-oktató munkáját      Eredményes ismeretszerzést, kellemes  
hatékonyabbá, élvezetesebbé tenni neveltjei      időtöltést kíván  
és önmaga számára.

Takács István és Szalai Katalin  
a *Gyermekek és állatok* tematikus szám  
szerkesztői

# Halmozottan sérült tanulók figyelmi viselkedésének vizsgálata terápiás kutya jelenlétében

TOPÁL JÓZSEF – VERBÓ SZEMŐKE – UZONYI ERZSÉBET

MTA Természettudományi Kutatóközpont Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet – Csillagház Általános Iskola és EGYMI – ELTE BGYFK

*Az utóbbi években az arra szakosodott kutyakiképző szervezetekkel karöltve országszerte egyre több intézmény nyújt kutyás terápiás fejlesztést fogyatékossgal élő gyermekeknek, ezért egyre sürgetőbb az igény, hogy a módszer specifikus hatásairól tudományos és kvantitatív alapú vizsgálatok segítségével mélyebb ismereteket szerezhessünk. E törekvések egyik első lépése az a vizsgálat, melyben halmozottan sérült tanulók spontán figyelmi viselkedését és figyelmi koncentrációs készségét elemeztük olyan társas helyzetekben, ahol a gyerekek szabadon teremthettek szemkontaktust a pedagógussal, illetve a vele egyidejűleg jelen lévő terápiás kutyával. A vizsgálatot a Csillagház Általános Iskola 28 halmozottan sérült tanulójaival vettük fel, akiknek mozgáskorlátozottsághoz különböző súlyosságú beszédzavar, illetve enyhe vagy középsúlyos értelmi fogyatékossg társult. A gyerekekről két alkalommal készült adatfelvétel, ugyanis a terápiás kutya részvételével kialakított szituáció kontrolljaként olyan helyzetben is rögzítettük a viselkedésüket, ahol a kutyát egy életnagyságú plüsskutya helyettesítette. A gyerekek figyelmi viselkedésének és pozitív érzelmkifejezéseinek statisztikai elemzése alapvetően alátámasztja azt a feltételezést, hogy a terápiás kutya motiváló hatása és a halmozottan sérült tanulók figyelmi erőforrásait stimuláló ingerforrás, melyet a pedagógus hatékonyan felhasználhat a gyereket különböző képességeinek fejlesztését célzó foglalkozások során. Bár vizsgálatunk eredménye jól beilleszthető a kutyás terápia hatásmechanismusairól alkotott jelenlegi elképzelések sorába, de egyben azt is nyilvánvalóvá teszi, hogy további, jól megtervezett vizsgálatok szükségesek ahhoz, hogy pontosabban megismerhessük a kutyában rejlő fejlesztő, terápiás hatás természetét*

**Kulcsszavak:** terápiás kutya, halmozottan sérült gyerek, figyelmi készség, fejlesztő pedagógia

## Bevezetés

A kutya mint terápiás asszisztens felfelé ívelő karrierje több mint 50 évvel ezelőtt, 1964-ben indult egy véletlen felfedezéssel, melynek során Boris Levinson klinikai pszichológus azzal szembesült, hogy kutyája Jingles képes arra, amire ő maga nem. A kutya ugyanis feloldva egy minden pszichoterápiás próbálkozásnak ellenálló súlyosan traumatizált kisgyerek bezárkózását, megteremtette a kapcsolatépítés lehetőségét a pszichológus és páciense között. Bár az esetet követően Dr. Levinson állatterápiának nevezte el az általa széles körben propagált eljárást (Levinson, 1969), az erre épített módszereket később állatasszisztált beavatkozás névvel illették, mely szakmailag korrektebb megfogalmazásnak tekinthető. Egyrészt jobban leírja az

ember és állat között kialakítható interakciók sokrétűségét, másrészt pedig nem tartalmazza a feltételezett, de nem bizonyított terápiás hatásra való utalást (l. Katcher, 1983).

Az elmúlt évtizedekben a kutya bevonásával végzett állatasszisztált eljárások különböző típusai alakultak ki, melyek a megvalósítás módszerei szempontjából három nagy csoportra oszthatók (Kruger és Serpell, 2006). Az állatasszisztált aktivitás (AAA, animal assisted activity) olyan tevékenységek gyűjtőneve, amelyek nem célzott/tervezett beavatkozások konkrét kezelési célokkal, hanem inkább spontán alakuló foglalkozások, melyek nem feltételezik szakember (gyógypedagógus, terapeuta) jelenlétét. Az állat elsősorban nyugtató, szorongást oldó, motiváló szerepet tölt be melynek célja a komfortérzés kialakítása, illetve ezen keresztül az életminőség javítása. Az állatasszisztált terápia (AAT, animal

assisted therapy) ezzel szemben valamilyen fejlesztési cél érdekében, előre meghatározott fejlesztési terv szerint végrehajtott, megfelelően dokumentált program. Ez megköveteli a szakképzett terapeuta jelenlétét és azt, hogy a résztvevők előrehaladását meghatározott indikátorokkal mérjék. Az állatasszisztált oktatás (AAE, animal assisted education) pedig, amikor egy a témában jártas pedagógus a nevelési- oktatási célok megvalósítása érdekében állatot von be pedagógusi tevékenységébe (a különböző módszerekről bővebben l. *Takács*, 2015).

Az állatasszisztált terápiás eljárások, főként kutyák alkalmazásával, világszerte egyre népszerűbbek. Hazánkban több mint 300, központilag nyilvántartott, speciálisan kiképzett terápiás kutya dolgozik (bővebben lásd a Magyar Terápiás és Segítőkutyás Szövetség Egyesület honlapját, <http://www.matesze.hu>), részvételükkel számos intézményben zajlanak terápiás programok mozgásfejlesztés és/vagy kognitív- és érzelmi működés fejlesztése céljából, de van ahol pszichoterápiás eljárások részeként alkalmazzák a kutyát.

A kutyás terápiás programok elterjedését és népszerűségének növekedését azonban sajnálatos módon nem kísérték megfelelő mennyiségű és minőségű olyan kísérletes vizsgálatok, melyek a tudományosság szigorú kritériumainak megfelelő módon igazolhatnák a kutya alkalmazásának specifikus, és pozitív terápiás hatását. Bár az utóbbi évtizedben határozottan fellendültek a témával kapcsolatos kutatások, továbbra is problémát jelent, hogy nem könnyű a tudományos kritériumoknak való meg-

felelés a mintaválasztás, a kontrollok elvégzése és a gyakorlatban megfelelő kimeneti változók mérése során (*Topál és Hernádi*, 2011). Pedig az efféle vizsgálatokra már csak azért is nagy szükség lenne, mert ezek szolgálhatnak kelendő útmutatóul a módszert alkalmazni kívánó gyakorlati szakemberek számára ahhoz, hogy eldönthessék (i) mely célcsoport esetén, (ii) milyen fejlesztési cél elérése érdekében és milyen (iii) módszert alkalmazva érdemes kutyát a terápiás folyamatba bevonni.

Széles körben elfogadott az a vélekedés, hogy a kutya-ember interakcióban megnyilvánuló pozitív hatások nagyon sokrétűek lehetnek és egyaránt megnyilvánulhatnak az élettani folyamatok, az emocionális-, és kognitív szabályozás, vagy a társas viselkedési készségek szintjén. A különböző lehetséges hatásokra vonatkozó vizsgálatokat – a teljesség igénye nélkül – az 1. táblázatban foglaljuk össze. Mindezek összességében valószínűsítik azt az elképzelést, hogy a kutya pozitív hatással lehet a gyerekek tanulási teljesítményére. Rendelkezik egyfajta kioldó/kiváltó (ún. 'trigger') hatással, képes a gyermekek motivációját beindítani/fokozni, ezáltal javul a tanulók figyelmi erőforrás mozgósítási képessége, figyelmük fókuszáltabb lesz. A kutya mint komplex (valamennyi érzékszervet megmozgató) ingerforrás, erős figyelemvonzó jelleggel bír, amely növelheti ezt a kioldó/kiváltó hatást. Mindezen túl a kutya az ösztönös elfogadásával bizalmi, nyugodt légkört tud teremteni osztálytermi helyzetekben (l. *1. táblázat*).

Publikáció	Vizsgálat tárgya	Vizsgálat alanyok	Mért hatás
<b>Élettani-fizikai hatások</b>			
Beetz A. és mts. 2011. Anthrozoos 24, 349–368.	Szociális stresszor jelenlétében kutya, felnőtt ember vagy játékkutya által nyújtott társas támogatás hatásvizsgálata.	7–12 éves bizonytalan kötődési spektrumot mutató gyerekek	Alacsonyabb kortizolszint kutya jelenlétében, kapcsolat a kortizolszint és a kutyával teremtett fizikai kontaktus között.
Charnetski C.J. és mts. 2004. Psychological Reports 95, 1087–1091	Élő vagy kitömött kutya simogatásának hatása, illetve inaktív kontroll csoport vizsgálata.	Egyetemi hallgatók	Nyálból mért immunglobulin A növekszik az élő kutyát simogató csoportban.
Friedmann E. és mts. 1983. Journal of Nervous and Mental Disease 171, 461–464.	Hangos olvasás közben vérnyomás és pulzus mérése kutya jelenlétében és anélkül.	Iskolás gyerekek	Kutya jelenlétében a résztvevők vérnyomása és pulzusszáma alacsonyabb.

Publikáció	Vizsgálat tárgya	Vizsgálat alanyok	Mért hatás
<b>Emocionális hatások</b>			
Prothmann A. és mts. 2006. Anthrozoos 19, 265–277..	Terápiás helyzetek kutya jelenlétében, ill. nélküle.	Pszichiátriai zavarral küzdő gyerekek	A kutya hatására jobb belső érzelmi egyensúlyt mutatnak, szociálisan extrovertáltabbá válnak és élénkebbek.
Perelle I.B. és Granville D.A. 1993. Society and Animals, 1, 91-100.	Kutyás terápia emocionális hatásvizsgálata idősek otthonában.	Idősek.	Kutya jelenlétében az idős emberek többet mosolyogtak.
<b>Szociális hatások</b>			
Hergovich A. és mtsai. 2002. Anthrozoos 15, 37–50.	Kutya tanórán való jelenlétének hatásvizsgálata (vs. kutya nélküli kontroll tanórák).	Első osztályos tanulók.	Több empátia, nagyobb önállósági, több szociális interakció, kevesebb agresszió a kutyás szituációkban.
Martin F. és Farnum J. 2002 Western Journal of Nursing Research 24, 657–670	Élő kutyával illetve játék kutyával való interakciók vizsgálata.	3–13 éves, pervazív fejlődési zavarral küzdő gyermekek	Kutyával való interakció során játékosabbak, jobban fókuszálják figyelmüket és jobban figyelnek a szociális környezetükre.
Mader B. és mts. 1989. Child Development 60, 1524-1539.	A tanulók különböző társas helyzetekben vettek részt kutyával, illetve anélkül.	Mozgáskorlátozott (kerekeszékes) tanulók.	Több pozitív gesztust (barátságos tekintet, mosoly) kaptak a mozgáskorlátozott tanulók kutya jelenlétében.
Hart L.A. és mts. 1987. Anthrozoos 1, 41–44.	A felnőttek társas helyzetekben vettek részt kutyával, illetve anélkül.	Mozgáskorlátozott (kerekeszékes) felnőttek.	Több pozitív gesztust (barátságos tekintet, mosoly) kaptak a mozgáskorlátozott felnőttek kutya jelenlétében.
<b>Kognitív, illetve osztálytermi hatások</b>			
Kaye D.M. 1984. In: Anderson és Hart (szerk). The Pet Connection. Univ. Minnesota. 101–105.	Osztálytermi helyzetben megfigyelt viselkedés állat jelenlétében, illetve anélkül.	Magatartászavarral küzdő tanulók.	Állatok jelenlétében a légkör nyugodtabb, magatartás-zavar különböző tünetei javulnak.
Gee N.R. és mtsai. 2010. Anthrozoos 23, 223–230.	Mintához illesztés feladat elvégzése kutya, plüss-kutya illetve felnőtt ember jelenlétében.	Iskoláskor előtt álló gyermekek.	Kutya jelenlétében a gyermekek kevesebb tévesztéssel teljesítenek (pl. irreleváns választás), mint egyéb helyzetekben.
Gee N.R. és mtsai. 2010. Anthrozoos 23, 173–184.	Emlékezetet fejlesztő feladatok kutya, plüsskutya vagy ember jelenlétében.	Iskoláskor előtt álló gyermekek.	Kutyás helyzetben kevesebb segítségre volt szükség a feladat elvégzésére, mint más helyzetekben.
Gee N.R. és mtsai. 2009. Anthrozoos 22, 267–276	Utánzási feladat kutya jelenlétében, illetve nélküle	Nyelvi zavarral és anélkül élő óvodás-korú gyermekek	Kutya jelenlétében pontosabban utánoznak
Gee N.R. és mtsai. 2007. Anthrozoos 20, 375–386.	Motoros képességet felmérő feladat elvégzése kutya jelenlétében és nélküle.	Elmaradást mutató- és normál fejlődésű óvodások	A kutya jelenlétében mindkét csoport hamarabb elvégezte a feladatot.

1. táblázat: A kutya-ember kapcsolatban megmutatkozó élettani, emocionális, szociális és kognitív hatásokkal kapcsolatos vizsgálatok



A Csillagház Általános Iskolában a kutya-asszisztált látogatások 2004-ben kezdődtek. A kísérleti évet követően főként a motivációs és emocionális területen szerzett tapasztalatok, és az aktuális szakirodalmi tájékozódás után, a kutya-asszisztált terápiás (AAT), majd a kutya-asszisztált oktatás (AAE) is elindult. A gyakorlatok mellett igény merült fel a tapasztalatok igazolására, illetve a terápiás kutya mint tanórai helyzetekben alkalmazható „segédeszköz” módszertanának kidolgozásához szükséges hatásvizsgálatok elvégzésére.

A vizsgálat céljának meghatározását hosszas előkészület előzte meg, tekintve, hogy a tanulók motoros, intellektuális/kognitív, emocionális területeken igen heterogén populációt alkotnak, így a kutyas helyzetek is osztályonként, egyes esetekben, egyénenként más súlypontúak. A közös kapcsolódási pontot a figyelem vizsgálatában találtuk meg, hiszen minden nevelési, oktatási, fejlesztési helyzet eredményességéhez nélkülözhetetlen ez a kognitív funkció, függetlenül nemre, korra, a sérülés helyére és annak kiterjedésére. Tekintve, hogy a halmozottan fogyatékos mozgássérült tanulóakra vonatkozó objektív mérővizsgálatok elenyészőek, a vizsgálati rutin nem alakult ki, így a kutatás-módszertani alapelveket figyelembe véve, a vizsgálatot statikus helyzetben vettük fel a tantermekben, a tanulók által ismert környezetben.

### **A vizsgálat célja, hipotézisei**

A vizsgálatot a tanulók figyelmi affinitására irányuló objektív adatszerzés motiválta, azaz az általános céllal, hogy az ennek során kapott eredményekből következtetni lehessen arra, hogy a kutya mint figyelemfelkeltő ágens milyen mértékben mozgósítja a vizsgált személyek figyelmét és hogyan befolyásolja érzelmi reakcióikat. A fentebb összefoglalt szakirodalmi adatok és elképzelések nyomán feltételezhetjük, hogy a kutya mint motiváló ágens, általában jobban stimulálja a sérült gyerekek egyébként korlátozott és nehezen mozgósítható figyelmi erőforrásait. Ennek hatása kétféleképpen nyilvánulhat meg: Egyrészt lehetséges, hogy amennyiben kutya is

jelen van, a halmozottan sérült mozgáskorlátozott tanulók spontán és/vagy utasításos helyzetben általában hosszabb ideig tudják figyelmüket fenntartani a szituációban jelen lévő valamennyi potenciális partner irányába. Ugyanakkor az is elképzelhető, hogy terápiás kutya, mint komplex és erőteljes inger, a tanulók figyelmét elsősorban önmagára vonja, így a figyelmi koncentráció javulása specifikusan a kutya irányában detektálható és a gyerekek kevésbé fognak figyelni a szintén jelen lévő gyógypedagógusra.

További feltételezésünk, hogy a kutya hatásos motiváló ágensként több pozitív érzelm kifejezést (mosoly) vált ki a halmozott fogyatékossgal élő tanulókból, s ez szintén megnyilvánulhat specifikusan a kutya felé vagy pedig általában a jelenlévő partnerek (kutya és gyógypedagógus) felé.

E hipotézisek vizsgálatára a gyerekek viselkedését egy olyan szándékosan leegyszerűsített, lehetőség szerint maximálisan kontrollált és standardizált helyzetben figyeltük meg, ahol arra vonatkozóan gyűjthettünk adatokat, hogy hogyan szervezik figyelmüket spontán és feladathelyzetben, számukra ismerős gyógypedagógus, terápiás kutya, illetve kontrollingerként alkalmazott nagyméretű plüsskutya jelenlétében.

### **Módszerek**

#### *A vizsgálat helyszíne, résztvevői*

A vizsgálatban a Csillagház Általános Iskola 28 tanulója vett részt (10 lány, 18 fiú, átlag életkor $\pm$ SD = 13,5 $\pm$ 2,8 év). Valamennyien halmozott fogyatékossgal élő tanulóként voltak diagnosztizálva, többségüknél cerebrális paresis, míg néhány esetben spina bifida is szerepelt a diagnózisukban. A mozgáskorlátozottsághoz enyhe (F70, N=12 tanuló) vagy mérsékelt (F71, N=14 tanuló) fokú intellektuális képességzavar társult, ketten pedig az enyhe és a mérsékelt intellektuális képességzavar közötti állapotot mutattak.

A résztvevőket két 14 fős csoportba osztottuk (9 fiú és 5 lány alkotta mindkét csoportot), s a csoportok illesztett mintát alkottak a

Halmazottan sérült tanulók figyelmi viselkedésének vizsgálata terápiás kutya jelenlétében

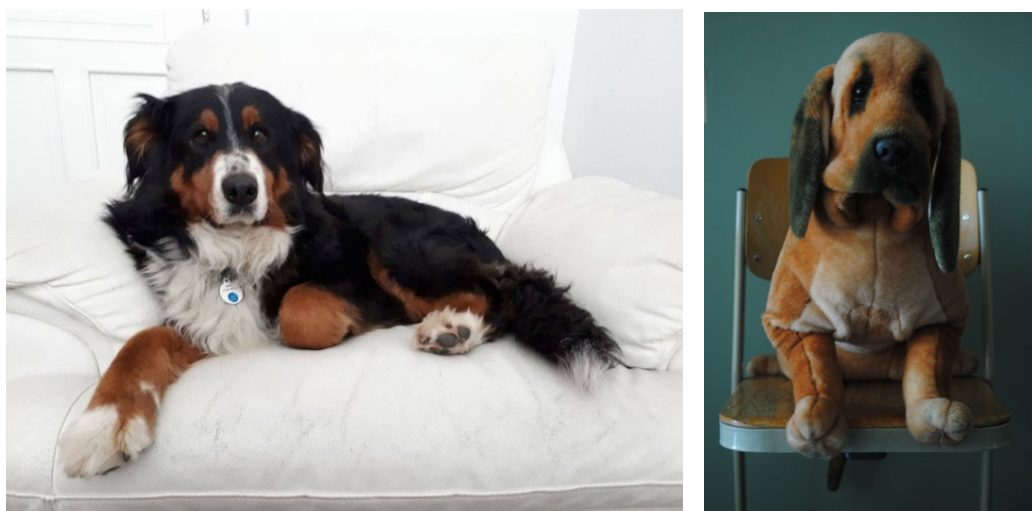
BNO besorolás (N=6 F70-es, N=7 F71es és N=1 F70-71-es besorolású tanuló mindkét csoportban) illetve életkor szerint is (az átlag-életkor 13,5 év volt mindkét csoportban 2,98 illetve 2,71-es SD érték mellett).

A résztvevők viselkedését két alkalommal figyeltük meg, egyszer a terápiás kutya (egy 6 éves berni pásztor ivartalanított szuka, terápiás tanúsítvány száma: TKF-694 l. [www.matesze.hu](http://www.matesze.hu)) egyszer pedig egy kontrollként használt, a terápiás kutyához hasonló méretű ülő pozitúrában lévő plüsskutya jelenlétében (1. kép). Az egyik csoport tanulói elsőként a „Plüsskutya” helyzetben, míg a másik csoport tagjai először a „Terápiás kutya” hely-

zetben vettek részt (a szituációk részletes leírását lásd alább).

A megfigyeléseket a Csillagház Általános Iskola osztálytermeiben végeztük. A szituációban egy a gyerekek számára ismerős gyógypedagógus, a terápiás kutya és gazdája (illetve kontrollhelyzetben a plüsskutya), valamint a megfigyelt tanuló vett részt.

A gyógypedagógus, valamint a kutya (plüsskutya) 1–1 széken ültek egymástól 1 méter távolságban. A tanuló a saját kerekesszékeiben vagy széken ülve helyezkedett el oly módon, hogy a három résztvevő egy egyenlő oldalú háromszöget alkotott (2. kép).



1. kép: Berni, a vizsgálatban szereplő terápiás kutya; a kontrollként használt plüsskutya



2. kép: A vizsgálati szituáció (a tanuló arcát a képen utólag, személyiségi jogi okokból takartuk el)

Az ismételt mérések („Terápiás kutyás”, illetve „Plüsskutyás” helyzet) között legalább kettő és legfeljebb 19 hét telt el. A próbákat a gyógypedagógus és a kutya/plüsskutya között (a tanulóval szemben) elhelyezett kamera rögzítette. A felvételek a 2015–2016-os tanév végén, illetve 2016–2017-es tanév elején kerültek rögzítésre.

### *A vizsgálat menete*

A vizsgálat az alábbi három szakaszból állt.

#### *1. Spontán figyelmi szakasz.*

Miután a résztvevők elfoglalták a fentebb meghatározott pozíciójukat, a vizsgálat elsőként egy 15 másodperces várakozási szakasszal kezdődött. Eközben a gyógypedagógus a gyermek feje felett elhelyezkedő órát nézte és magában számolta a másodperceket

#### *2. „Nézz rám!” szakasz*

A 15 másodperc elteltével a gyógypedagógus a tanuló arcára irányította a tekintetét, és megszólította őt („Nézz rám!”). Amennyiben a felszólítást követően 10 másodperc elteltével sem nézett a tanuló a gyógypedagógus arcára, akkor megismételte a felszólítást. Legfeljebb 3 alkalommal ismételt, s ha a tanuló ezek után sem nézett rá, akkor a vizsgálatot továbbléptünk a harmadik szakaszba.

Amint sikerült magára vonnia a tanuló figyelmét (arcra való nézés/szemkontaktus), ennek tényét a gyógypedagógus jobb kisujjának kinyújtásával jelezte, és ujját ebben a pozícióban tartotta mindaddig, amíg a figyelmi kapcsolat fennállt közöttük. Az ujj mozgatását a tanuló nem láthatta, a kamera felvételen viszont egyértelműen látható volt a jelzés a későbbi kódolók munkáját megkönnyítendő. A gyógypedagógus csendben és mozdulatlanul igyekezett tartani a szemkontaktust egészen addig, amíg a tanuló meg nem szakította azt. Ha a tanuló 60 másodperc elteltével sem nézett félre, akkor a gyógypedagógus maga szakította meg a szemkontaktust és a vizsgálatot továbbléptünk a harmadik szakaszba.

#### *3. „Nézz a kutyára!” szakasz*

Ezt követően a gyógypedagógus továbbra is a tanuló arcára irányított tekintettel utasí-

totta a vizsgálat alanyát arra, hogy nézzen a mellette lévő széken elhelyezett terápiás kutyára, illetve plüsskutyára. A felszólítás megismétlésének feltétele, illetve ennek a kísérleti szakasznak a befejezése ugyanolyan szabályok szerint történt, mint amit a „Nézz rám!” szakasz ismertetésénél leírtunk. A gyógypedagógus ezúttal is jelezte a kamera számára, hogy megítélése szerint meddig állt fent a figyelmi kapcsolat a tanuló és a kutya (plüsskutya) között. A terápiás kutyát a háttérben lévő gazda – szükség esetén kézjelzést alkalmazva – folyamatosan olyan pozícióban tartotta, hogy az állat fejével a gyerek felé orientálódjon és a plüsskutya is ehhez hasonló módon volt beállítva.

A felvételeket utólag kódoltuk az előzetesen meghatározott viselkedési változók alapján, majd az ily módon rögzített adatokon elvégeztük a statisztikai elemzéseket (lásd alább).

### *A viselkedés rögzítése és adatelemzés módszerei*

A felvételeken szereplő tanulók viselkedését 0,2 mp-es felbontást alkalmazva elemeztük, három fő változó (arccal való odafordulás, nézés, mosoly) kódolásával a Solomon Coder (<https://solomoncoder.com/>) viselkedéselemző program segítségével.

Az arccal való odafordulás (*orientáció*) szempontjából két kitüntetett irányt határoztunk meg (gyógypedagógus felé, illetve a terápiás kutya/plüsskutya felé: ORI\_Gyp; ORI\_K), ezek időtartamait kódoltuk. Mivel az arc orientációja nem feltétlenül jelent az adott irányba való nézést is, ezért külön kódoltuk a tekintet irányát (*nézés*) a gyógypedagógus, illetve a terápiás kutya/plüsskutya felé. Ez esetben az időtartamok rögzítésénél külön kezeltük az arcra irányuló nézést (szemkontaktus, ARC\_Gyp; ARC\_K), illetve a testre irányuló nézést (TEST\_Gyp; TEST\_K). Végül pedig azt is rögzítettük, hogy a résztvevő gyerekek rámosolyogtak-e az adott helyzetben a gyógypedagógusra, illetve a terápiás kutyára/plüsskutyára (ez esetben csak az előfordulás tényét jegyeztük fel).

A viselkedési változók objektív kódolhatóságát egy, a vizsgálat hipotéziseit nem ismerő külső személy bevonásával ellenőriztük.

## Halmazottan sérült tanulók figyelmi viselkedésének vizsgálata terápiás kutya jelenlétében

A megfigyelők közötti egyezés méréséhez Kohen Kappa számítást alkalmaztunk (*Martin és Bateson*, 1986). A Kappa mind az arccal való odafordulás iránya, mind a nézési irány, mind pedig a mosoly megjelenése esetében a maximális 1-es értékűnek adódott.

Azt, hogy a gyerekek a terápiás kutyás, illetve plüsskutyás helyzetben összességében mennyit figyeltek a gyógypedagógus, illetve a kutya/plüsskutya felé, páros t-tesztel elemeztük abból a célból, hogy megvizsgáljuk, hogy valóban van-e a terápiás kutya jelenlétének általános figyelemnövelő hatása.

A továbbiakban miután egyszerre több változó potenciális hatását és azok interakcióit is akartuk vizsgálni, a statisztikai elemzéshez általánosított lineáris kevert modellt (Generalized Linear Mixed Model – GLMM) alkalmaztunk az SPSS 21 program segítségével. A statisztikai próbákat 95%-os konfidencia-intervallumon végeztük.

A modellbe elemzésre kerülő rögzített faktorok (függő változók) a következők voltak: a gyerek neme (fiú/lány), BNO-kódja (enyhe/mérsékelt képességzavar), a szituáció sorrendje (a terápiás kutyás/plüsskutyás helyzettel kezdett), és a megfigyelési helyzet (élő kutya/plüsskutya van jelen). A modellbe bevitt faktorok páronként lehetséges interakciói is elemzésre kerültek. A résztvevők azonosító száma random faktorként szerepelt.

A résztvevők viselkedését a felvétel teljes időtartama alatt és szakaszonként is elemeztük.

A GLMM-elemzést minden fentebb említett viselkedési változóra lefuttattuk, az ún. „backward elimination” technikát alkalmazva (azaz a szignifikáns hatást nem mutató faktorokat, illetve interakciókat lépésről lépésre eltávolítottuk a modelltől és az így módosított feltételekkel a modellt újra és újra lefuttattuk). A *spontán figyelmi szakasz* elemzése során relatív időtartamokkal számoltunk (idő%) ugyanakkor a 'Nézz rám' és a 'Nézz a kutyára' szakaszok elemzésénél a nyers időadatokat használtuk fel. Ez utóbbi két szakasz abszolút időtartamai ugyan jelentősen eltérnek az egyes tanulóknál (hiszen a gyerek viselkedése alapján dőlt el mikor végződik az adott sza-

kasz), de éppen ezek azok az eltérések, amelyek olyan fontos információt hordozhatnak, amelyeket a relatív időtartamok elemzésével elveszítenénk.

Miután a mosoly megjelenését bináris módon kódoltuk (előfordult-e avagy sem egy adott helyzetben), így ezt a változót Cochran's Q-tesztel elemeztük egy adott szakaszon belül a terápiás/plüss kutyára, illetve emberre mutatott mosoly megjelenésének gyakoriságát. Amennyiben szignifikáns hatás mutatkozott, akkor McNemar-tesztel páros összevetést is végeztünk a különböző kondíciókon belül (kutyás vs. plüsskutyás helyzet) a gyógypedagógus vs. kutya/plüsskutya felé mutatott mosolyok gyakoriságát elemezve.

### Etikai nyilatkozatok

A kutatás alapjául a Gyógypedagógusok Etikai Kódexe (*Billédi és mts.*, 2009) szolgált, a mérések elvégzéséhez etikai jóváhagyást adott a Csillagház Általános Iskola igazgatója. A vizsgálatban résztvevő tanulók szülei is írásbeli beleegyezésüket adták miután részletesen tájékoztattuk őket a vizsgálat menetéről és céljáról.

### Eredmények

#### *A gyerekek viselkedésének leíró elemzése*

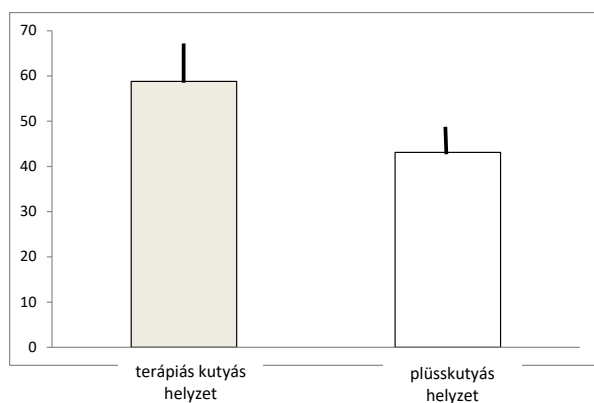
A próbák teljes időtartama alatt, illetve az egyes szakaszok során megfigyelt figyelmi viselkedés (orientációs és nézési időszázalékok) adatai az 1. táblázatban összefoglalva láthatók, az alábbiakban csak néhány olyan összefüggésre térünk ki, amely a vizsgálat hipotézisei szempontjából érdekes lehet.

A próbák kezdeti, *spontán* figyelmi szakaszában a gyerekek a terápiás kutyás helyzetben arcukat közel azonos ideig fordították a gyógypedagógus (40,2%) illetve a kutya (31,1%) felé, amikor a plüsskutya szerepelt a szituációban, a gyógypedagógus felé közel ötször annyi ideig orientáltak (60,3%) mint a plüsskutya irányába (13,6%). Az arca való nézés adatai is alátámasztják a terápiás kutya spontán figyelemvonzó hatását: A kutyá-

ra gyakorlatilag ugyanannyit néztek, mint a szintén jelen lévő gyógypedagógusra (24,8% vs. 24,5%), ellenben amikor a plüsskutya volt jelen akkor több, mint ötször annyit néztek a gyógypedagógus arcára (53%), mint a plüsskutya (9,8,8%).

A próbák „Nézz rám!” és „Nézz a kutyára!” szakaszában a gyerekek alapvetően az utasításnak engedelmeskedve viselkedtek, fontos azonban megjegyezni, hogy a táblázatban relatív időtartamok (idő%) vannak feltüntetve, amely semmit nem mond arról, hogy milyen tartósan voltak képesek az utasításnak megfelelően fenntartani a figyelmüket.

Éppen ezért a próbák teljes időtartama alatt megfigyelt összesített orientációs időtartamokat is elemeztük, és úgy találtuk, hogy a gyerekek összességében szignifikánsan hosszabb ideig figyeltek a terápiás kutyás helyzetben a lehetséges partnerek (kutya+gyógypedagógus) felé, mint a kontrollhelyzetben, ahol a plüsskutya szerepelt a gyógypedagógus mellett lehetséges partnerként ( $t_{27}=2,53$ ;  $p=0,0176$ ; – l. 1. ábra).



1. ábra: A gyermekek lehetséges partnerek (gyógypedagógus, terápiás kutya, plüsskutya) felé mutatott összesített figyelmi orientációs ideje (mp, átlag +SE) terápiás kutyás, illetve plüsskutya helyzetben.

Érdeemes továbbá megemlíteni, hogy míg a gyerekek a terápiás kutyás helyzetben a teljes időtartam alatt arcukat közel azonos ideig fordították a gyógypedagógus (41,6%), illetve a kutya (44%) felé, amikor a plüsskutya szerepelt a szituációban, a gyógypedagógus felé közel kétszer annyi ideig orientáltak, mint a plüsskutya irányába (53,1% vs. 28,8%).

Az arcra való nézés adatai szintén tükrözik a terápiás kutya figyelemvonzó hatását: A kutyára valamivel többet (36,6%) néztek, mint a gyógypedagógusra (29,9%), ellenben a plüsskutyaival csak feleannyi ideig tartottak „figyelmi kapcsolatot” (24,8%), mint a gyógypedagógussal (47,1%). Továbbá, bár a kutya testére átlagosan több mint háromszor annyi ideig néztek, mint az emberére, illetve a plüsskutyaéára (9,1% vs. 2,9%, illetve 2,1%), összességében azonban a testre a fejhez/archoz képest sokkal kevesebb ideig néztek minden esetben.

Érdekesen alakultak a halmozottan sérült tanulók pozitív érzelmek kifejezése is: a gyerekek többsége (60,7%) rámosolygott a gyógypedagógusra mind a kutyás, mind pedig a plüsskutya helyzetben, a terápiás kutya felé is közel hasonló arányban mosolyogtak (53,6%), a plüsskutya felé viszont csak az esetek 35,7%-ában jelent meg a mosoly.

	Terápiás kutya helyzet							
	Teljes idő		Spontán szakasz		Nézz rám!		Nézz a kutyára	
	pedagógus	kutya	pedagógus	kutya	pedagógus	kutya	pedagógus	kutya
Arcal odafordulás	41,6%	44,0%	40,2%	31,1%	88,8%	6,9%	12,4%	80,3%
Nézés arcra	29,9%	36,6%	24,8%	24,5%	68,1%	5,5%	8,2%	59,7%
Nézés testre	2,9%	9,1%	5,1%	7,4%	5,6%	2,6%	0,8%	14,0%

	Plüsskutyás (kontrol) helyzet							
	Teljes idő		Spontán szakasz		Nézz rám!		Nézz a kutyára	
	pedagógus	plüsskutya	pedagógus	plüsskutya	pedagógus	plüsskutya	pedagógus	plüsskutya
Arcal odafordulás	53,1%	28,8%	60,3%	13,6%	90,6%	2,8%	13,0%	80,5%
Nézés arcra	47,1%	24,8%	53,0%	9,8%	77,4%	2,5%	10,2%	63,7%
Nézés testre	2,1%	2,5%	1,5%	2,3%	3,2%	0,0%	2,8%	55,5%

2. táblázat: A gyerekek adott irányba történő, orientációval illetve nézéssel töltött relatív időadatai (idő%) a teljes próba során illetve a próbák különböző szakaszaiban.

*Az egyes viselkedési változók elemzése GLMM-módszerrel*

A GLMM-elemzést mind a hat arra alkalmas változóra (ORI\_Gyp; ORI\_K; ARC\_Gyp; ARC\_K; TEST\_Gyp; TEST\_K) külön-külön lefuttattuk a „Spontán figyelmi”, a „Nézz rám!”, és a „Nézz a kutyára!” szakaszban is.

A bevezető *spontán figyelmi szakaszban* a vizsgált faktorok közül a BNO-besorolásnak és a gyerekek nemének egyik változóra sem volt szignifikáns főhatása, ezzel szemben a megfigyelési helyzet (Terápiás kutya vs. Plüsskutyás) valamennyi mért viselkedési változóra szignifikáns hatással volt. Úgy találtuk, hogy a terápiás kutya helyzetben a gyerekek kevesebbet orientáltak a gyógypedagógusra és kevesebbet is néztek az arcára/testére, mint a plüsskutyás helyzetben, ugyanakkor többet orientáltak a terápiás kutyára, mint a plüsskutyára, és többet is néztek a kutya arcára, illetve testére, mint a plüsskutyára.

A negyedik vizsgált faktornak, a kétféle szituációban való részvételi sorrendnek a 6-ból 4 változóra volt szignifikáns főhatása, elsősorban a gyógypedagógus felé mutatott viselkedéseket befolyásolta ez a tényező. Ugyanis azok a gyerekek, akik elsőként a terápiás kutya helyzetben vettek részt, kevesebbet orientáltak a gyógypedagógus felé és kevesebbet is néztek annak arcára illetve testére, ugyanakkor többet orientáltak a kutyára

azokhoz képest, akik a plüsskutyás helyzettel kezdtek.

A vizsgált faktorok között több esetben találtunk szignifikáns interakciót is. Egyrészt az ORI\_K és a TEST\_K esetében a megfigyelési helyzet mutatott interakciót a kezdési sorrenddel: aki a terápiás kutya helyzettel kezdett, az többet orientált a terápiás kutyára és többet nézett a kutya testére, mint az, aki második alkalommal találkozott a terápiás kutya helyzettel. Továbbá a megfigyelési helyzet a BNO besorolással is szignifikáns interakcióban volt az ARC\_Gyp, ARC\_K, és a TEST\_Gyp. A mérsékelt (F71) besorolású tanulók ugyanis többet néztek a gyógypedagógus arcára és testére a plüsskutyás helyzetben, mint az F70 besorolásúak, míg a terápiás kutya helyzetben efféle eltérés nem mutatkozott. Továbbá az enyhe (F70) besorolású tanulók többet néztek a kutya arcára a terápiás kutya helyzetben (az F71-esekhez képest), a plüsskutyás helyzetben pedig éppen a mérsékelt (F71) besorolású gyerekek néztek többet plüsskutya „arcára”.

A bevezető spontán figyelmi szakasz elemzésének valamennyi változóra vonatkozó eredménye a 3. táblázatban került összefoglalásra.

	Faktorok				Interakciók	
	Szituációk sorrendje	Megfigye-lési helyzet	BNO-kód	„Nem”	Megfigye-lési helyzet X Sorrend	Megfigye-lési helyzet X BNO-kód
<b>ORI_Gyp</b>	F1,53=11,55; p<0,001	F1,53=4,89; p=0,03				
<b>ORI_K</b>	F1,53=8,03; p=0,006	F1,53=9,57; p=0,003			F1,53=4,172; p=0,045	
<b>ARC_Gyp</b>	F1,53=7,25; p=0,009	F1,53=10,79; p<0,002				F1,53=3,72; p=0,03).
<b>TEST_Gyp</b>	F1,53=7,89; p=0,007	F1,53=8,01; p=0,006				F1,53=3,17; p=0,049
<b>ARC_K</b>		F1,53=26,007; p<0,0001				F1,53=6,28; p=0,003
<b>TEST_K</b>		F1,53=31,182; p<0,0001			F1,53=4,58; p=0,036	

3. táblázat: A spontán figyelmi szakasz GLMM-analízisének eredményei (csak a szignifikáns főhatások és interakciók vannak feltüntetve).

A „Nézz rám!” szakaszban sem volt a BNO-besorolásnak szignifikáns hatása egyik változóra sem, és a gyerekek nemének, illetve a szituációk sorrendjének is csak egy-egy esetben volt hatása. A kutya arcára a fiúk többet néztek, mint a lányok, illetve a terápiás kutyás helyzettel kezdő tanulók többet néztek a gyógypedagógus testére, mint a plüsskutyás helyzettel kezdők. A megfigyelési helyzetnek

azonban több esetben is szignifikáns hatása volt a viselkedésre: a gyerekek többet orientáltak a terápiás kutyára, valamint többet nézték az arcát és a testét is mint a plüsskutyáét. A faktorok között szignifikáns interakciót nem találtunk.

A „Nézz rám!” szakasz elemzésének valamennyi változóra vonatkozó eredménye a 4. táblázatban került összefoglalásra.

	Faktorok			
	Szituációk sorrendje	Megfigyelési helyzet	BNO-kód	„Nem”
<b>ORI_Gyp</b>				
<b>ORI_K</b>		F1,53=3,28; p=0,076		
<b>ARC_Gyp</b>				
<b>TEST_Gyp</b>	F1,53=5,76; p=0,02			
<b>ARC_K</b>		F1,53=4,90; p=0,031		F1,53=4,39; p=0,041
<b>TEST_K</b>		F1,53=7,87; p=0,007		

4. táblázat: A „Nézz rám!” szakasz GLMM-analízisének eredményei (csak a szignifikáns főhatások és interakciók vannak feltüntetve).

Halmazottan sérült tanulók figyelmi viselkedésének vizsgálata terápiás kutya jelenlétében

A spontán bevezető szakaszhoz hasonlóan a „Nézz a kutyára!” szakaszban sem volt a BNO besorolásnak, illetve a gyerekek nemének szignifikáns hatása egyik változóra sem. A szituációk sorrendje viszont két viselkedési változóra volt befolyásoló hatással: a terápiás kutyás helyzettel kezdő gyerekek többet nézték a kutya arcát és kevesebbet néztek a gyógypedagógus arcába/szemébe, mint azok, akik a plüsskutyás helyzettel kezdtek (bár ez utóbbi esetben a p érték csak közelíti a 0,05-ös szignifikanciaszintet).

A megfigyelési helyzet a hat viselkedési változóból hármat is szignifikáns mértékben befolyásolt, mégpedig a kutya felé irányuló viselkedéseket. A terápiás kutya jelenlétében a tanulók szignifikánsan többet orientáltak a kutya felé és többet is nézték a kutya arcát/szemét valamint annak testét is, mint amikor a plüsskutya helyezkedett el a széken. A faktorok között szignifikáns interakciót nem találtunk.

A „Nézz a kutyára!” szakasz elemzésének valamennyi változóra vonatkozó eredménye az 5. táblázatban került összefoglalásra.

	Faktorok			
	Szituációk sorrendje	Megfigyelési helyzet	BNO-kód	„Nem”
<b>ORI_Gyp</b>				
<b>ORI_K</b>		F1,53=6,22; p=0,004		
<b>ARC_Gyp</b>	F1,53=3,76; p=0,058			
<b>TEST_Gyp</b>				
<b>ARC_K</b>	F1,53=4,95; p=0,031	F1,53=5,61; p=0,006		
<b>TEST_K</b>		F1,53=9,13; p<0,0001		

5. táblázat: A „Nézz a kutyára!” szakasz GLMM-analízisének eredményei (csak a szignifikáns főhatások és interakciók vannak feltüntetve).

*A pozitív érzelmek kifejezések megjelenésének elemzése*

A spontán figyelmi szakaszban nem találtunk szignifikáns eltérést abban, hogy a gyerekek milyen arányban mutattak mosolyt az egyes potenciális partnerek (gyógypedagógus, kutya, plüsskutya) felé. Csak 5–5 tanuló mosolygott a gyógypedagógusra a terápiás kutyás, illetve a plüsskutyás helyzetben, továbbá ugyancsak öten mosolyogtak rá a terápiás kutyára. A kutyás helyzetben is 5 gyermek mosolygott a kutyára, de plüsskutyás helyzetben közel kétszer annyian, 9-en mosolyogtak a plüsskutyára.

A „Nézz rám!” szakaszban viszont markáns szignifikáns hatás mutatkozott (Cochran’s Q-teszt, p<0,0001). Az egyes megfigyelési helyzeteken belüli páros összehasonlítások is szignifikáns különbséget mutattak: A terápiás kutyás helyzetben 14-en mosolyogtak a gyógypedagógusra és csak ketten mutattak

hasonló pozitív érzelmet a terápiás kutya felé (McNemar-teszt, p<0,001), valamint a plüsskutyás helyzetben is 14-en mosolyogtak a gyógypedagógusra és csak egyetlen gyerek mosolygott rá a plüsskutyára (McNemar-teszt, p<0,001).

A „Nézz a kutyára!” szakaszban is találtunk szignifikáns hatást (Cochran’s Q-teszt, p=0,004), de a két megfigyelési helyzet eltérének mutatkozott ebből a szempontból. Ugyanis a terápiás kutyás helyzetben szignifikánsan többen mosolyogtak a kutyára, mint a gyógypedagógusra (15-en illetve 6-an, McNemar-teszt, p=0,02), a plüsskutyás helyzetben viszont ilyen különbséget nem találtunk (4-en mosolyogtak a gyógypedagógusra és 8-an a plüsskutyára McNemar-teszt, p>0,1). Fontos továbbá megemlíteni azt is, hogy több gyerek mosolygott a terápiás kutyára (N=15), mint a plüsskutyára (N=8), és ez a különbség közelíti a p=0,05-ös szignifikanciahatárt (McNemar-teszt, p=0,065).



## Az eredmények értékelése

Jelen tanulmányban a Csillagház Általános Iskola halmozottan sérült tanulóinak viselkedését vizsgálatuk azzal a céllal, hogy képet kaphassunk arról, hogyan befolyásolja figyelemi orientációjukat és pozitív érzelmi megnyilvánulásukat egy élő terápiás kutya jelenléte. A vizsgálat megtervezésénél fő szempont volt, hogy a gyerekek élő kutya jelenlétében mutatott viselkedését közvetlenül is összehasonlíthassuk egy olyan kontrollhelyzettel, ahol a terápiás kutya helyett egy számukra ismeretlen és ezért feltételezhetően szintén erős figyelemvonzó hatású, nagyméretű plüsskutya szerepelt. Nagy gondot fordítottunk továbbá arra is, hogy a két helyzet (terápiás kutyás, illetve plüsskutyás szituáció) a lehető leginkább azonos legyen. Éppen ezért a szituációt oly módon alakítottuk, hogy az statikus és lehetőleg minden elemében kontrollált volt (pl. az élő kutya passzív és végig a gazda kontrollja alatt volt, a plüsskutyával azonos pozícióban). Ebben a vonatkozásban vizsgálatunk alapvetően új megközelítést alkalmaz, hiszen a szakirodalomban fellelhető olyan vizsgálatok, ahol a terápiás állat motiváló, figyelemvonzó hatását élettelen objektumokhoz (pl. labda, kitömött kutya) hasonlítva elemezték, mind alapvetően szabad interakciós helyzeteket alkalmaztak. Éppen ezért azokat a korábbi eredményeket, miszerint élő terápiás állat jelenlétében a gyerekek interaktívabbak és kevésbé szétszórtak (pl. *Martin és Farnum*, 2002; *O’Haire és mts.*, 2013), számos, a szituációban nem kontrollált tényező befolyásolhatta. Feltételezhető például, hogy egy szabadon mozgó élő állat megérintése eleve nagyobb figyelmet igényel, mint egy sokkal kiszámíthatóbban mozgó, vagy éppen mozdulatlan objektum, s emiatt az „élő állatos” helyzet nem tekinthető ekvivalensnek az élettelen objektumokat tartalmazó szituációval. Márpedig ezek a helyzeti különbségek nem feltétlenül tartoznak releváns módon a kutyaspecifikus terápiás hatásához.

Persze az, hogy vizsgálatunkban ennyire leegyszerűsített és kontrollált helyzetet alkalmaztunk, a fent említett előnyök mellett azzal

is járt, hogy a gyerekeknek korlátozott lehetőségük volt csak arra, hogy a gyógypedagógussal, illetve a kutyával interakcióba lépjenek. Így elemzéseink is csak viselkedésük néhány olyan alapvető vonatkozására szorítkozhattak, mint a vizuális figyelem és a pozitív érzelmenyilvánítás.

A gyerekek viselkedésének elemzése nyomán kapott eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy jelentős és sokrétű hatása volt a szituációnak, azaz hogy a gyógypedagógus mellett egy élő terápiás kutya, avagy plüsskutya volt jelent. A próbák bevezető szakaszában, amikor a gyerekek még semmilyen instrukciót nem kaptak arra, hogy mire kell figyelniük, valamennyi mért viselkedési változójukat szignifikánsan befolyásolta a szituáció típusa. Az, hogy a terápiás kutyás helyzetben egyértelműen kevésbé fókuszáltak figyelmüket a gyógypedagógusra, és hogy a terápiás kutyára minden viselkedési változójukat tekintve jobban figyeltek, mint a plüsskutyára az egyértelműen arra utal, hogy a terápiás kutyának van egy erős spontán figyelemvonzó hatása.

Ezt támasztja alá az a tény is, hogy amikor a gyerekek feladata a gyógypedagógusra való nézés volt („Nézz rám!” szakasz), a terápiás kutya olyankor is jobban vonzotta a figyelmüket, mint a plüsskutya. Hogy az élő kutya nem egyszerűen egyfajta figyelemelterelő hatású, hanem inkább figyelem serkentő, azt az mutatja, hogy ebben a feladathelyzetben a gyerekek egyforma mértékben figyeltek a gyógypedagógusra, és egyébként is a próbák teljes időtartamát tekintve összességében szignifikánsan hosszabb ideig orientáltak a széken ülő „partnerek” felé a terápiás kutyás helyzetben, mint a plüsskutyás helyzetben.

Amikor pedig a feladat megváltozott, és a gyógypedagógusról át kellett a gyerekeknek irányítaniuk a figyelmüket a másik széken ülő „partnerre” („Nézz a kutyára” szakasz), az eredmények szerint a terápiás kutya akkor is jobban vonzotta a figyelmüket, mint a plüsskutya, miközben a gyógypedagógus felé mutatott figyelemi viselkedésüket nem befolyásolta az, hogy melyik szituációban voltak éppen.

## Halmozottan sérült tanulók figyelmi viselkedésének vizsgálata terápiás kutya jelenlétében

Összességében mindez megerősíti azt a feltételezésünket, miszerint egy élő kutya mint motiváló ágens, általában jobban stimulálja a sérült gyerekek egyébként korlátozott és nehezen mozgósítható figyelmi erőforrásait, mint egy érdekes, de élettelen objektum, még akkor is, ha egyébként a terápiás kutya nem viselkedik jelentősen másképp, mint az élettelen plüsskutya.

Ami a pozitív érzelmkifejezések (mosoly) spontán megjelenését illeti, két érdekes jelenséget találtunk. Egyrészt a spontán bevezető szakaszban közel kétszer annyi gyerek mosolygott az élettelen plüsskutya felé, mint akár a gyógypedagógus akár a terápiás kutya felé. Ez arra utalhat, hogy a gyerekek váratlannak, érdekesnek és mulatságosnak találták a széken elhelyezett nagyméretű plüsskutyát. Másrészt viszont, amikor felszólítást kaptak a terápiás kutya, illetve plüsskutya figyelésére („Nézz a kutyára!” szakasz), akkor szignifikánsan több gyerek mutatott spontán pozitív érzelmkifejezést a terápiás kutya felé, mint akár a gyógypedagógus, akár a plüsskutya felé. Ez egyértelműen arra utal, hogy az élő kutya hatásos motiváló ágensként alkalmazható a halmozott fogyatékossgal élő tanulók fejlesztésére irányuló feladathelyzetekben.

Vizsgálatunk lehetőséget adott arra is, hogy elemezzük a gyerekek viselkedésének esetleges nemi különbségeit, illetve azt, hogy a BNO-besorolás (azaz a képességzavar enyhe vagy mérsékelt foka) befolyásolja-e a megfigyelt viselkedési változókat. Az eredmények e tekintetben eléggé egyértelműek. Alapvető nemi különbség nincs a szituációban mutatott viselkedési változók alapján, mindössze egyetlen esetben mutatkozott (nem túl erős) szignifikáns nemi hatás, a fiúk többet nézték a kutya arcát akkor, amikor a gyógypedagógus önmagára próbálta a gyerekek figyelmét vonni („Nézz rám!” szakasz). Továbbá a BNO-besorolás sem bizonyult lényeges viselkedést befolyásoló tényezőnek: csak a spontán bevezető szakaszban, és csak a megfigyelési helyzettel (terápiás kutya/plüsskutya) interakcióban volt néhány esetben szignifikáns hatás.

Bár ezeket az interakciós hatásokat nem könnyű értelmezni, az a tény, hogy amikor a

plüsskutya van jelen a szituációban, a súlyosabb képességzavarral rendelkező (F71) gyerekek többet nézik a gyógypedagógust, mint az enyhébb besorolású (F70) gyerekek, arra utalhat, hogy a bevezető első néhány másodpercben ők elsősorban az ismerős gyógypedagógusra figyelnek és kevésbé „explorálják” a környezetet és a jelen lévő plüsskutyát. Továbbá az, hogy az enyhe (F70) besorolású tanulók azok, akik többet néztek a kutya arcára a terápiás kutyás helyzet első néhány bevezető másodpercében szintén utalhat egy nem túl robusztus, de meglévő különbségre a két BNO besorolású csoport érzékelési-észlelési folyamataiban és figyelmük vezérlésében.

Végezetül fontos megemlíteni azt is, hogy elemzéseink egyik ismétlődően visszatérő eredménye, hogy a gyerekek viselkedését befolyásolja az, hogy melyik típusú helyzetben (terápiás kutya /plüsskutya) vettek részt elsőként. Úgy tűnik, hogy azok a gyerekek, akik a számukra feltételezhetően izgalmasabb/érdekesebb terápiás kutyás helyzettel kezdtek, azok a kezdeti bevezető (spontán) szakaszban jobban explorálták a környezetet (jobban megosztották figyelmüket a velük szemben ülő két lehetséges interakciós partner (a gyógypedagógus, illetve a kutya) között, és a későbbi (utasításos) szakaszokban is valamivel relevánsabban viselkedtek (a „Nézz rám!” szakaszban többet nézték a gyógypedagógust, a „Nézz a kutyára!” szakaszban pedig többet nézték a kutya arcára). A sorrendnek efféle hatása nagyon fontos zavaró tényezője lehet a terápiás kutya hatását kontrollhelyzetekkel való összevetésben vizsgáló ún. „önkontrollós” kísérleti elrendezéseknek. Mindez utólagosan is megerősíti annak a jelentőségét, hogy vizsgálatunkat úgy terveztük meg, hogy a kezdési sorrend esetleges hatását a lehető legjobban kontrolláljuk: nem csak arra figyeltünk, hogy ugyanannyi gyerek kezdjen terápiás kutyával, illetve plüsskutyával, hanem a két csoportot a lehető legjobban illesztett módon válogattuk össze. Ezért esetünkben a kezdési sorrend hatása nem jelentkezik zavaró módon a vizsgálatunk fókuszában lévő faktor (plüsskutya vs. terápiás kutya) hatásainak elemzésekor. Sajnos az effajta kísérlettervezési szempontok a

publikált tanulmányok többségében nem kapnak elég hangsúlyt (lásd pl. *Wilson és Barker*, 2003 összefoglaló cikkét). Ez egyrészt a kutyás terápia hatásával kapcsolatos jelenlegi tudásunk bizonytalanságát okozza, másrészt pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy az ismételt méreken alapuló önkontrollos vizsgálatok esetében a jövőben a sorrend viselkedésmódosító hatását figyelembe véve kell eljárni a hasonló vizsgálatok megtervezésekor.

Az itt bemutatott eredmények összességében megerősítik azt a feltételezést, hogy egy megfelelően kiképzett terápiás kutya jó motiváló ágens és erős, figyelemfelhívó ingerforrás lehet a halmozottan sérült a tanulók számára, s egyben olyan terápiás „asszisztens” melyet a pedagógus hatékonyan felhasználhat a gyereket különböző képességeinek fejlesztését célzó foglalkozások során. E vizsgálat felismeréseire alapozva logikus továbblépés lehet olyan kísérleti szituációk megtervezése, ahol a halmozottan sérült tanulók figyelmi és érzelmi viselkedését valós, interaktív tanulási helyzetben lehetne megfigyelni, és az így kapott eredményeket a standard/kontrollált helyzetben kapott eredményekkel összevetni.

### Köszönetnyilvánítás

A Szerzők köszönettel tartoznak a Csillagház Általános Iskola vezetőségének, tanulóinak és a megfigyelésekben résztvevő tanulók szüleiknek, hogy lehetővé tették a vizsgálat kivitelezését. Köszönet illeti továbbá a Kutya-Val az Emberért Alapítványt, Gáts Bencét, és terápiás kutyáját Bernie-t a vizsgálatban való részvételért.

### Felhasznált irodalom

- Billédi Katalin, Zsoldos Márta, Perlusz Andrea, Kullmann Lajos és Prónay Beáta (2009). A gyógy-pedagógusok etikai kódexe – a tervezet szöveg. *Gyógypedagógiai Szemle*, **37**. 2–3. sz., 193–198.
- Katcher, A. H. (1983): Man and the living environment: An excursion into cyclical time. In: Katcher, A. H. és Beck, A. M. (szerk.) *New Perspectives on Our Lives with Companion Animals*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia, PA, 519–531.
- Kruger, K. A. és Serpell, J. A. (2006): Animal-Assisted Interventions in Mental Health: Definitions and Theoretical Foundations. In: Fine, A. H. (szerk.) *Handbook of Animal-Assisted Therapy: Theoretical Foundations and guidelines for Practice*. Elsevier, 21–38.
- Levinson, B. M. (1969): The pet and mental hygiene. In: Levinson, B. M. (szerk.) *Pet oriented child psychotherapy*. Springfield, IL, Charles C.
- Martin, T. P. és Bateson, P. (1986): *Measuring behavior*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Martin, F. és Farnum, J. (2002): Animal-assisted therapy for children with pervasive developmental disorders. *Western Journal of Nursing Research*, **24**. XX. sz., 657–670.
- O’Haire, M.E., McKenzie, S.J., Beck, A.M. és Slaughter, V. (2013): Social Behaviors Increase in Children with Autism in the Presence of Animals Compared to Toys. *PLoS ONE*, **8**. 2. sz., 1–10.
- Takács István (2015, szerk.): *Állatasszisztált pedagógia és terápia*. Dombóvári Szecsox Nyomda Kft., Kaposvár.
- Topál József és Hernádi Anna (2011): Gyógyító állatok: tudomány vagy kuruzslás? *Magyar Tudomány*, **172**. 6. sz., 678–687.
- Wilson, C. C. és Barker, S. B. (2003): Challenges in Designing Human-animal Interaction Research. *American Behavioral Scientist*, **47**. 1. sz., 16–28.

### **Visual attention in children with special educational needs and disabilities: the effects of the presence of a therapy dog**

*Over the last few years an increasing number of social and educational institutions have initiated collaboration with service dog organizations in Hungary with the aim of implementing dogs into therapeutic environments. As a result of these efforts there is an increasing trend in the use of dogs that are trained specially to provide therapeutic benefits to children with special educational needs and disabilities. Although the value of dog-assisted therapeutic interventions is widely acknowledged, quantitative evaluation of the therapeutic effects as well as studies investigating the underlying mechanisms seem to lag behind. The present study represents a first step towards fulfilling the need for scientific research and development of standardized methods in animal-assisted therapy. 28 school-aged children with mental and physical disabilities (from Csillagház Elementary School) were video-recorded in social situations where they were asked to establish and maintain eye contact either with a therapy dog or an adult human partner. Pupils also participated in a control situation (using a counter-balanced within-subjects design) where the therapy dog was replaced with a life-size plush dog. The analyses of various behavioural measures of children's visual attention and facial emotional expressions provide support for the positive emotional effect of the presence of therapy dog. Results also show that therapy dogs have the potential to efficiently facilitate attentional resources in children with special educational needs and disabilities. This suggests that special education teachers can use dog-assisted activities as a supportive method to develop skills in children with special needs. Although these findings fit well with the assumptions regarding the mechanisms underlying therapeutic benefits of dogs, our results also highlight the need for further well-designed research in this field toward a deeper understanding of what is already known about the role that dogs play in generative pedagogy.*

**Keywords:** *therapy dog, children with disabilities, attention skills, generative pedagogy*

Topál József, Verbó Szemőke és Uzonyi Erzsébet (2017): Halmazottan sérült tanulók figyelmi viselkedésének vizsgálata terápiás kutya jelenlétében. *Gyermeknevelés*, 5. 2. sz., 3–17.

# Állatasszisztált kutatások Kaposvárott – 2011–2016

**TAKÁCS ISTVÁN – SZALAI KATALIN**

Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Tanárképző Intézet – Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológia Intézet

*A Kaposvári Egyetemen a 2011/2012-es tanévben kezdődött el egy interdiszciplináris gondolkodás, amelynek eredményeként gyógypedagógusok, pedagógusok, pszichológusok, orvosok, etológus szakemberek kezdtek el egy kutatássorozatot a nyúl-asszisztált (a nyúllal segített pedagógia és terápia – rabbit-assisted pedagogy and therapy –RAP-RAT) ellátások lehetőségeit elemezve. Meglátásuk szerint a törpenyulak alkalmasak AAP, AAT munkákra. Fontos szempont volt megfelelő markereket találni, amelyek igazolhatóvá teszik az ellátást. Ennek megfelelően különféle megfigyelési szempontokat határoztak meg a gyermekek, tanulók fejlődésének értékeléséhez, valamint az állatok megfigyeléséhez. E közben a Kaposvári Egyetemen sikerrel indította a kutatócsoport az állat-terápiás szakemberképzést is (animal assisted therapy expert).*

**Kulcsszavak:** állatasszisztált pedagógia (AAE/AAP), állatasszisztált terápia (AAT), RAP, RAT, interdiszciplináris kutatás, bizonyítékokon alapuló állatasszisztált nevelés, gyógyítás – bizonyítékokon alapuló AAT (evidence based)

## Kezdetek, alapelképzések

A 2011/2012-es tanév őszén a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán egy érdekes szakmai konzultáció-sorozat indult tízegynéhány, igen eltérő szakmai területen dolgozó oktató, kutató részvételével. Az akkor útját kereső gyógypedagógus-képzés oktatói egyfajta kaposvári specifikum lehetőségét látták abban, hogy állatasszisztált ismeretek kanalizálásával alakítsák a gyógypedagógus hallgatók képzési útvonalát. A diszkusszióban résztvevők az AKK-ban, a PK-n és az Egészségcentrumban dolgozó szakemberek voltak. Később ehhez a csoporthoz néhány orvos csatlakozott a Kaposi Mór Oktatókórház különböző osztályairól. Ez önmagában új volt, hiszen az interdiszciplinaritás nem különösebben jellemezte addig ezen a területen a kutatásokat, képzéseket.

Első lépésként a résztvevők megegyeztek, hogy egyéves munkatervben vázolják fel, hogyan induljanak, milyen kutatási területeket látnak érdemesnek megvizsgálni, illetve milyen erőforrások állnak elképzeléseik megvalósításához. Nem tűnt lehetetlennek

az alapkoncepció (állatasszisztált ellátások alkalmazása a gyógypedagógusságban), ugyanis az Egészségcentrum egyik profilja az állatkutatások voltak, amelyek az AKK kutatási programjai kiszolgálását jelentették. Ezért is lehetett egy kutyás fMRI program megvalósítója Udvardyné Tóth Lilla, amelynek lényege az volt, hogy kollégánk egy jól kondicionált állattal próbálta ki, a kutyák képesek-e együttműködni képalkotó vizsgálatokban. Munkája eredményes volt: igazolta, hogy az fMRI-vel az idegi aktivitás neurofiziológiai szempontból jól megfigyelhető, elemezhető. Vizsgálata éppen abban az irányban volt érdekes, amit a kutatócsoport is preferált: a triádikus kapcsolatban jó elemzési lehetőségnek véltük a képalkotó eljárások alkalmazását. (A triádikus kapcsolat fogalma alatt azt értjük, hogy a kidolgozni tervezett állatasszisztált eljárásokat három entitás, a kliens, a segítő állat és a segítő szakember kapcsolatán alapulóként tételjük.) Így az indító beszélgetésen résztvevő szakemberek a CT-, MRI-, fMRI-eljárásokra mint lehetséges opciókra gondoltak. A későbbi történések a várakozást nem igazolták: az elkövetkező öt év sem volt elegendő ahhoz,

hogyan ez a vizsgálati irány megvalósuljon. A jövőre vonatkozóan azonban ezt a kutatási irányt változatlanul reálisnak és eredményeket hozónak tekintjük – nem ok nélkül: az MTA-ELTE Összehasonlító Etológiai Kutatócsoportja jelentős eredményeket ért el fMRI vizsgálatokkal az elmúlt években – többek között a Családi Kutya Program keretén belül.

Azonban ami megvalósulhatott Kaposvárott, az sem kevés. Az előkészületekkel párhuzamosan a gyógypedagógus programok egyik népszerű eleme lett a Tudós Klub – későbbi nevén Tudós Fórum – amely olyan szakemberek Kaposvárra hívását tűzte ki célul, akikkel amúgy a kaposvári egyetemi hallgatók nemigen találkozhattak volna. Ilyen emlékeztető program volt Csányi Vilmos akadémikus meghívása. Az egyetem egyik nagyelőadója színültig megtelt hallgatókkal, oktatókkal a professzor előadására. Csányi professzor úr a kutyákkal, farkasokkal Etológiai Tanszékén foglalkozott anno – az ott szerzett tapasztalatai is elhangoztak előadásán. Igen jó szakmai kapcsolatban lévén Tanár Úrral, kértük, javasoljon olyan állatfajt, amelyet a majdani gyógypedagógus állatasszisztált programjainkban használhatnánk. Az ok, ami a kutyákat és a lovakat kizárta, nagyon könnyen belátható. A kutyákkal a Csányi Vilmos vezette kutatócsoport, s a professzor urat követő szakemberek – Topál József, Miklósi Ádám, Kubinyi Enikő és munkatársai – már nagyon sok dolgot megvalósítottak. A lovakkal kapcsolatban pedig szintén egy kimunkált program – az Edvi Péter által vezetett fóti lovasterápiás irány/koncepció létezett. (AZ ELTE Etológiai Tanszékére néhány kaposvári kutató, oktató ellátogatott, de a bemutatkozó látogatáson túl nem jutott sokra ez az igyekezet sem. A lovas program pedig azért nem tűnt realitásnak, mert a fóti székhelyű Magyar Lovasterápia Szövetség vezetése a kaposvári egyetem vezetőinek együttműködési ajánlatát – éppen indulásunk évében – lényegében minden tekintetben elutasította azzal együtt is, hogy a Kaposvári Egyetemen Lovasterápia és Hippológia Tanszék alakult 2013 elején).

Csányi Vilmos tanár úr a nyulak bevonhatóságának lehetőségét vetette fel egy beszél-

getésünk alkalmával. Kaposváron a Pannon fehér nyúl révén már voltak nyulas tapasztalatok, de ez a nyúl mégsem lehetett az állatasszisztált program alanya – tekintettel arra, hogy ún. húsnyúlként tenyésztették ki kaposvári szakemberek, azaz súlya egy kisebb óvodáséval vetekedett. Így került érdeklődésünk középpontjába a törpenyúl, amelyről tudható volt, hogy hobbi-állatként amúgy is népszerű. Etológiai vénájú AKK-s kollégánk – Molnár Marcell – alapos vizsgálódása eredményeként a különféle törpenyúlfajták sorát 'szállította', így született meg a döntés: elsősorban törpenyúllal fogunk foglalkozni, természetesen nem elhagyva a kutyák és a lovak alkalmazhatóságának vizsgálatát sem.

Volt egy további, már a koncepció körvonalazódásakor meglévő határozott elképzelésünk. Ez a gyógypedagógus-képzésbe integrált állatasszisztált ismeretek oktatása volt. Ennek megfelelően az aktuálisan induló tanévben már lehetővé tettük a hallgatók számára szabadon választható tárgyként a lovas- és a társállat ismeretek elsajátíthatóságát. Mindkét területen három féléves tárgyakat hoztunk létre (Társállat I–II–III. és Lovas I–II–III.). A másfél évnyi elmélyedés a témában – akkori elképzeléseink szerint – azt eredményezheti, hogy a hallgató BA-tanulmányait befejezve tovább fog ebben az irányban érdeklődni, esetleg tanulni – azaz alapos ismeretekkel vértelődik fel ahhoz, hogy állatokkal asszisztált ellátásokat is használhasson majdani munkája során. A lovas három félévnek pedig kimondott, elvárt célja az volt, hogy a majdan végzett gyógypedagógusok a fóti lovasterápiás képzés lovas bemeneti követelményeit – ismereteket és lovaglási kompetenciákat – képesek legyenek teljesíteni. Hamar népszerűvé is váltak ezek a szabadon választható tárgyak. Kutyákkal, nyulakkal közlekedő s lovaglórúhás hallgatók egyaránt sűrűn voltak láthatóak a Pedagógiai Karon. (Határozott gondként jelent meg az, hogy a levelező tagozat hallgatói miként juthatnak hasonló lehetőségekhez – mert határozott igény formálódott a témára a levelezős hallgatóink között is. Ez végül, ha részlegesen is, de megoldódott.)

Ugyancsak a kezdetekkor fogalmazódott meg az a koncepció, amely szerint kaposvári gyógypedagógusság specifikumává kell tenni azt, hogy a Karon legyen olyan szakirányú továbbképzés, amely az állatasszisztált ellátások szakszerű megvalósítására képes szakembereket képezi ki. Az elképzelés hamarosan realizálódott a Társállat-terápiás, és a Kutya-terápiás fejlesztő szakember képzésben. A képzéseket az Egyetemen szakirányú továbbképzésként alapítottuk, s manapság, folyamatosan ajánlja is azokat. A képzési és kimeneti követelmények szerint elsősorban gyógypedagógusok számára, de tulajdonképpen minden pedagógiai végzettséggel rendelkező szakember számára nyújtja azt a lehetőséget a képzés, hogy az illető felvérteződjék állatasszisztált ismeretekkel. (Folyamatosan jelentkezett az igény orvos és pszichológus alapidiplomával rendelkezők részéről a képzésbe való bekapcsolódásra – nincsenek ismereteink arról, hogy ez azóta rendeződött volna.)

Az állatok bevonhatóságának egy további sajátossága is körvonalazódott – igaz csupán terv maradt. Az egyetem Vadgazdálkodási Tájékoztatópontjában rendre előfordul, hogy az anyjuk révén el nem látott (esetleg kivert) egyedeket – szarvast, őzet, valamint egyéb kistestű vadállatokat – a központ munkatársai nevelnek fel, így ezen állatok emberhez szoktatása fiatal koruktól kezdődően megvalósul. Opcionálisan ezek a vadállatok is hasznos állatasszisztált feladatokra taníthatók be, szoktathatók. Az ember-állat kapcsolatban lényegében nem csak azokat az állatokat lehet használni, amelyek több ezer éve domesztikálódtak – mint a kutya vagy a ló – hanem vadállatokat is. Ha ezt a vonalat az Egyetemen jelenleg dolgozók következetesen végigviszik, valóban unikális AAA-terület birtokosaivá válhatnak.

Már az induláskor megfogalmazódott, hogy az egész életen át alkalmazható eljárások kidolgozásában vagyunk érdekeltek, így a bármilyenkorú egészségesek, a beteg népesség, valamint az idős emberek ellátására alkalmas módszerek kimunkálását tekintettük feladatunknak. A kutatóprogram beindulá-

sát követően ezt az elképzelést a Kaposi Mór Oktató Kórház Pszichiátriai és Addiktológiai Centrumának töröcskei rehabilitációs osztályán terveztük elsőként megvalósítani. Ugyanakkor a kutatási elképzelésünk közepontjában – értelemszerűen és elsősorban – a kisgyermekkorban, az iskoláskorban realizálható fejlesztések álltak.

A fentieknek megfelelően az érdeklődésünk fókuszába került az egyéni gyógypedagógiai fejlesztés: az óvoda-iskola átmenet (1.), az iskolás gyermek kétszemélyes helyzetben való megsegítése (2.). Oktató-nevelő tevékenység az egyéni fejlesztési terv mentén a rehabilitáció vagy a rehabilitáció részeként (3.). Konkrét tartalomként tételeztük: (kognitív és személyes kompetenciák fejlesztése egyéni, kiscsoportos és osztályhelyzetben) pl. mozgásfejlesztés, testséma fejlesztése, észlelésfejlesztés, verbális fejlesztés.

A továbbiakban lehetséges opcióként gondoltunk az integráló intézményekben a kéttanáros modell oly módon történő alkalmazására, amelynek során állattal asszisztált foglalkozások valósulnak meg. A befogadó iskolában tanuló SNI-gyermekek integrációjának vagy bármely megsegítést igénylő (kiemelkedő képességű, hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű) gyermek optimális haladásának biztosítása érdekében alkalmazható módszerként tételezzük az AA-tevékenységeket, ahol a gyógypedagógus (alkalmasint gyógypedagógus hallgató is) és az osztálytanító pedagógus együttműködik, együtt van jelen a tanítási órákon. A csoportmunkákban, az egyedi igények mentén történő differenciálás mindennapos gyakorlatában is reális irányként tételeztük az állatok jelenlétét, az AAP alkalmazását.

### Ellátási protokoll

Bizonyos tekintetben szubjektív, milyen állatot tekintünk terápiás szempontból megfelelőnek (Jánosi és Molnár, 2015). Azonban szükséges, hogy rendelkezésünkre álljanak előzetes adatok az állat viselkedéséről, mert fontos a kliens biztonsága, s ezzel együtt az állat jólléte is. Az állatokkal asszisztált ellátások

megvalósításakor fontosnak tartjuk azt, hogy a tevékenységrendszer pontosan leírt körülmények között, standard képességstruktúrával rendelkező állatokkal, állatállománnyal valósuljon meg (ez alatt azt értjük, hogy az adott állatfajra kidolgozott, multidiszciplináris szempontrendszernek megfelelő állat lehesen csak AA-tevékenységben részes szereplő). Ez a komplex feltételrendszer segítőkutyák esetében már kidolgozott. Más állatfajokra vonatkozóan a kutyáshoz hasonló szabályrendszer Magyarországon – ismereteink szerint – nincs kialakítva. A jogszabály SZMM-rendeletként jelent meg 2009-ben (27/2009. XII. 3.) SZMM rendelet), s támaszkodott a Fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló egyezményre (2007. évi XCII. törvény). Hasonló a lovas terápiás ellátást szabályozó rendelet, amely keretet ad a lóasszisztált ellátásoknak (14/2008. (XII.20.) ÖM rendelet). A keretek multidiszciplinaritása alatt ez esetben arra gondolunk, hogy a fentebb tárgyalt tudományágak mindegyikének szempontjai egy közös – konszenzusos alapon kialakított – elvárásrendszerben, ellátási algoritmusban fogalmazódják meg. Tekintettel arra, hogy a további segítő állatokra vonatkozóan semmilyen jogszabályt nem alkottak eddig Magyarországon, megállapítható, hogy az állatasszisztált ellátásokkal kapcsolatban egy ún. keret-jogszabályra biztosan szükség volna – illetve olyan jogi szabályozásra is, amely adott állatfaj esetére határozná meg alapfeltételeket. A lehetséges jogalkalmazási, értelmezési kérdések tisztázatlanságaira hívta fel a figyelmet az ombudsman egy 2017-ben készült jelentésében (AJB-735-2017. sz).

### **Az állatasszisztált ellátások indikációiról, kontraindikációiról**

Lehetséges kutatási irányként tételeztük és mostani összegző véleményünk kialakításakor is úgy gondoljuk, a BNO (Betegségek Nemzetközi Osztályozása) meghatározások tételes számbavétele az indikációkat illetően egy önálló kutatómunka lehet a jövőben: vizsgálandónak tartjuk, milyen kórállapotok ese-

tében van már tapasztalat arra, hogy az AAT hatékonyan változtatta a kliens állapotát.

Ugyanez természetesen fordítva is kutandó: vannak-e olyan kórállapotok, amelyek esetében nem ajánlott az állatasszisztált megsegítés. Ezekről részlegesen már vannak ismereteink. Példaként, a szőrallergia kizárja a szőrös állatok alkalmazhatóságát, illetve egyes gerincdeformitások ellehetetlenítenek lóasszisztált megsegítést.

### **A kliens állapotfelmérése az ellátást megelőzően és azt követően – orvosi, (gyógy)pedagógiai, pszichológiai aspektusok figyelembevételével**

Számos orvostudományi megállapítást is tettek az elmúlt évtizedekben az állatok bevonásának hatásairól. A kardiovaszkuláris egészség-állapot tárgyában vizsgáldtak Anderson és munkatársai az 1991-es évek elején – hivatkozva a *Bánszky, Kardos, Rózsa és Gerevich*-féle tanulmány (2012). Ötezer emberen három éven át végeztek vizsgálatokat, amely szerint szignifikánsan alacsonyabb azoknak a vérnyomása, akik állatok társaságában élnek az otthonukban. Hasonló eredményekről számol be *Sátori Ágnes* doktori értekezésében (2006).

A szorongás és az arousal (konkrétan a pulzusszám, vérnyomás) csökkentése tárgyában *Wilson* (1984) értekezett a biofília-konceptióról. Álláspontja szerint az embernek genetikai hajlama az az igyekezet, hogy kapcsolatba lépjen más élőlényekkel. Meglátása szerint ösztönös hajlamunk van arra, hogy az életre vagy az életszerű folyamatokra fókuszálunk a túlélés esélyeinek növelése érdekében, s ez szerinte evolúciós ok. Az állat jelenléte egyszerre köti le és nyugtatja meg a klienst (*Kruger és Serpell*, 2006).

A szomatikus, szociális, pszichés jóllét mint funkcionális egész, az állatokkal való edukatív-terápiás kapcsolat hatására számos kedvező hatással gazdagodhat. *Bánszky és munkatársai* (2012) több ilyen szempontra hívták fel a figyelmet. Meglátásuk szerint az állatokkal rendszeresen kapcsolatban lévő



emberek a feltétel nélküli elfogadást-szeretetet, ragaszkodást, továbbá a biztonságérzet létét hangsúlyozták. A szerzők arra is kitértek, hogy az állat léte önmagában csökkenti a magány érzetét, a szorongás mértékét azzal, hogy az állat egyfajta szociális katalizátorként segíti a társas kapcsolatok alakulását: (társ) állattartóként könnyebben létesítenek az emberek kapcsolatokat, nyitottabbakká lesznek, s ebből kifolyólag elkerül(het)ik a szociális izolációt. Bánszkyék a tanulmányukban külön hangsúlyozzák, hogy a fenti előnyös hatások a terápiás beavatkozások esetében is fennállnak, mert a terápiás állat önmagában a jelenlétével csökkent(het)i a stresszes helyzetek súlyosságát, segít(het)i a terápiás rapport megvalósulását azzal, hogy a segítő és a kliens közti kapcsolatfelvételt, kommunikációt facilitálja (*Bánszky, Kardos, Rózsa és Gerevich, 2012*).

A bizonyítékokon alapuló orvoslás epidemiológiai igazolásokat, a tudományos gondolkodás pedig kutatás-módszertanilag korrekt eljárásokat vár az állatasszisztált ellátások hatékonyságát illetően (is). Ez a jogos igény fogalmaztatta meg velünk azt, hogy a kaposvári, állatokkal segített ellátások elemző vizsgálata során olyan pilotprogramokat valósítsunk meg, amelyek révén interdiszciplináris szemlélettel, több releváns tudományterület vizsgálati kultúrájával, komplexen vizsgáljuk a témát. Problémaként említhetjük az állatasszisztált ellátásokkal kapcsolatban a nemzetközi irodalmat vizsgálva csakúgy, mint a hazait, hogy nincsenek hosszútávú nyomkövetéses vizsgálatok az AAI/AAP/AAT (az ellátás idején túli) hatását illetően. *Kruger és Serpell* arra is felhívja a figyelmet, hogy kevés adat, kutatási eredmény áll rendelkezésünkre arról, hogy a viselkedésbeli változások az intervenció kontextusán kívül is fennmaradnak-e (*Kruger és Serpell, 2006*). Ennek ellentmondani látszik saját, később bemutatásra kerülő törökbálinti kutatásunk, amelynek során a fejlesztést végző pedagógusok elmondták, hogy a fejlesztésben érintett gyermekek szociális interakciói kortárs csoportban közösségükben látványosan, s távlatosan (több hónapot követően is meg tapasztalhatóan) megváltozott.

Az *Aubrey H. Fine* által szerkesztett, 2006-ban kiadott *Handbook on Animal-Assisted Therapy* című kötet szerzői az állatokkal végzett ellátásokkal kapcsolatban több teóriát, koncepciót is felvázoltak. A szociális közvetítésről az olvasható a kötetben, hogy az állat jelenléte megkönnyíti a kommunikációt a terápiában – semleges külső tárgy, amelyre koncentrálni lehet. A kliensek például könnyebben feltárják/megvitatják bonyolult gondolataikat, érzéseiket, motivációikat, konfliktusaikat stb. azáltal, hogy rávetítik egy valóságos vagy képzeletbeli állatra.

A megállapítások között szerepel az is, hogy az állat jelenléte csökkenti a stresszt a terápia kezdeti szakaszában. Megjegyezzük, hogy kaposvári kutatásaink során nem csupán a kezdetekkor, hanem a fejlesztő, terápiás ellátás teljes ideje alatt tapasztaltuk a segítő állat jótékony – nyugtató – hatását. *Kruger és Serpell* (2006) szerint az állat a terápiában egyaránt lehet kötődési figura (hosszabb távú kapcsolat) és átmeneti tárgy is. Azt is megjegyzik, hogy alapvetően azonban a kettő kölcsönösen kizárja egymást, illetve az utóbbi szerep kívánatosabb lenne a terápiában. Azzal maradéktalanul egyetértünk, hogy a segítő állatok a kognitív és viselkedésbeli változások eszközeinek egyaránt tételezhetők. Akceptálható az az álláspont is, hogy az átmeneti tárgyként értelmezhető segítő állat – vélhetően – ideálisabb a kliensre, s problémájára vonatkozóan, mint ha kötődési figuraként jelenne meg életében. Élő, interaktív „eszközök”, létük, szociális aktivitásuk jelentősen megváltoztatják a fejlesztői teret – azt a miliót, amelyben a kliens otthonosabban érzi magát ellátása során. A környezeti tényezőknek kiemelt fontosságuk van az egyén fejlődésében, állapotváltozásában. A kliens énképének alakulásában a segítő állatok révén pozitív változások következnek be: önértékelése fejlődik, pozitívan változik. Hasonlóképpen változik az állatasszisztált ellátás révén az ellátásban részesülő viselkedésmintázata is. Különös lehetőséget biztosítanak a segítő állatok azzal is, hogy a szociális viselkedésről egyértelmű s azonnali választ adnak. Nincs késleltetés reakcióikban: az észlelt viselkedésmintázatra rögvest reagálnak.

A szerepelmélet hasonló a szociális-kognitív elmélethez. Viselkedések olyan sorozata, amelyek szociálisan elfogadottak (normák). A szerepváltásokhoz való alkalmazkodást segíti az állatokkal segített ellátás a viselkedés megváltoztatásával. Ilyen szerep lehet (lényegében az) az állatokról való gondoskodás, vagyis a gondoskodó-tanító, óvó-védő szerep. A kliens ebben azt a helyzetet s felelősségtudatot éli/élheti meg, amely éppen szociális kapcsolataiban hoz(hat) változást annak révén, hogy a segítő állattal kapcsolatban ezt a helyzetet már megtapasztalta/megtanulta.

A lehetséges vizsgálóeljárások közül papír-ceruza tesztek tűnnek jól használhatónak, praktikusnak (Perczel, Kiss és Ajtay, 2005). Ilyenek – a teljesség igénye nélkül – a következők: Gyermek Alkalmazkodó Képességet mérő Skála (CGAS), Gyermek Állapot-Vonás Szorongás Kérdőív, Gyermek Depresszió Kérdőív, Gyermek Képességek és Nehézségek Kérdőív, Gyermek Magatartás Kérdőív (Conners), Gyermek Viselkedés Kérdőív (CBCL), Élettel Való Elégedettség Skála (SWLS-H).

### A triádikus kapcsolatról

A triád alatt a kliens, a segítő állat és a segítő szakember hármását értjük. Az állatasszisztált tevékenységek (pedagógiai és/vagy terápiás ellátás) során e három entitás valamilyen szintű összhangja biztosíthatja a várt eredményt. Rendre a kutatói érdeklődés közepontjában szokott állni a kliens illetve a segítő állat. Olykor mindkettő, esetenként szinkronban. Olyan kutatóprogramról azonban nincs ismeretünk, amelyben a triád mindhárom tagjának együttes megfigyelésére törekedtek volna, illetve, ahol a három entitást egyidejűen vizsgálat tárgyává tették volna valamilyen marker, marker-együttes mentén. Meglátásunk szerint nem véletlen, hogy az állatasszisztált ténykedések bizonyítékokon alapuló hatásmechanizmusának leírásával jórészt adós minden figyelembe vehető tudományterület. Azt feltételezzük, hogy eredményesen a hatásmechanizmust leírni csak akkor lehetséges, ha azt a triádikus kapcsolat men-

tén tesszük meg. A kliens csakúgy, mint a segítő állat, egyszerre áll kapcsolatban a segítő szakemberrel, és viszont. A segítő pedagógus, orvos, pszichológus egyidejűleg kap jelzéseket a kientől és az állattól. Mindhármukra igaz lehet az a feltételezés, hogy reakciói a másik két entitás reakcióinak függvényében mintázódik, észlelési mintázataira, döntési folyamataira, a másik kettő jelzései egyaránt hatással vannak. Ha és amennyiben sikerül olyan egyidejűséget megvalósítani az érintett tudományterületek (orvostudomány, pszichológia, pedagógia, gyógypedagógia, etológia) vizsgálati kultúrájában, amelyek képesek az egyidejűséggel is számolva megfigyelni jelenségeket, s azokkal elemzéseket folytatni, nos, akkor lesz áttörés a tekintetben, hogy mi zajlik le a kliensben, s miért.

A triádikus interakció megfigyelése, kutatási szempontok a három entitás (kliens – segítő állat – segítő szakember) egyidejű, azonos szempontú megfigyelésére tehát – meglátásunk szerint – elvezethet az igazolhatóságig. Erre teoretikus válaszokat kereshetünk csupán, hiszen pilot-vizsgálataink csak a kezdetét jelentették annak a folyamatnak, ami egy későbbi lépéskor elvezethetett volna a triádban érintettek egyidejű monitorozásához. A segítő szakmákban és a pedagógiákban, így a gyógypedagógusságban is evidenciaként szokás emlegetni: a szakember a személyiségével (is, vagy jórészt azzal) végzi munkáját. Tisztában vagyunk azzal, hogy a személyiség „leírása” és az érintettek viselkedésmintázatai igen bonyolult struktúrák révén válnak csak értelmezhetővé – olykor masszívan ellenállva annak, hogy kvantitatív paraméterek mellett átfogó leírását adjuk egy-egy interakciónak – különösen, ha az egy olyan triádban valósul meg, mint az állatasszisztált ellátás folyamata. Mégis azt gondoljuk, ennek a kapcsolati komplexnek a vizsgálata fogja megadni a válaszokat, milyen hatásmechanizmus mentén, miként hatnak az állatasszisztált ellátások/eljárások.

Praktikus válaszuk a triádikus megfigyelhetőségre-elemezhetőségre a kutatássorozat jelen állásában az, hogy az érintett tudományterületekről a közeljövőben verifikált

vizsgálóeljárások számbavételét követően lehet javaslattal élni. Feltételezzük ugyanakkor azt is, hogy a fragmentált adatgyűjtések csak akkor hoznak igazolhatóságot eredményező adatállományt, ha maga az adatgyűjtés többdimenziós, interdiszciplináris szemlélettel és környezetben valósul meg. Példaként: a pszichológiai, pedagógiai, etológiai megfigyelői gyakorlat (képfelvételek készítése az adott folyamatról) és élettani jelenségek egyidejű detektálása, majd az elemzéskor folyamatában való megjelenítése adhat kielégítő válaszokat arra, hogy a triád interakciói mikor, miért alakultak úgy, ahogy.

## A kaposvári kutatások

Bemutatásuk előtt általános, tudományelméleti koncepció felvázolásával élünk. E szerint: Rendre ismert az a vélekedés a tárgyi szakirodalomban, hogy nem átfogó, folyamatellenőrzött, s nem kellően argumentált az állatasszisztált ellátás (*Kruger és Serpel, 2006*). Az átfogó, folyamatellenőrzött állatasszisztált ellátások azt feltételezik, hogy az állat együttműködésével megvalósuló tevékenységegyüttes minden eleme a kutatás-módszertan általánosan elfogadott szabályai szerint alakul (például: kvantitatív eljárások alkalmazása, mérőeszközök kidolgozása, ebből következően mérések, az ismételhetséget segítő kvantitatív és kvalitatív leírások) – előre megtervezett algoritmusban, a használt elemek, eljárások, módszerek pedig előzetesen hatásaikat illetően igazolást nyertek. Erre az orvostudományi kutatásokban egyre inkább evidenssé vált, kettős vakpróba adaptálása nyújthat megoldást. Akkor tud tehát egy állatasszisztált eljárást elemző program eredményessé válni, ha a szükséges mértékben átfogó, folyamatellenőrzött, s lépésről lépésre argumentált.

### Pilotkutatás – Törökbálint (1. kutatás)

A RAP-RAT – rabbit-assisted pedagogy and therapy – a nyúllal segített pedagógia és terápiája lehetőségeinek kutatása a Kaposvári Egyetemen végül 2013-ban indult.

E tárgyú első kutatóprogramunk a törökbálinti önkormányzat hathatós segítségével vette kezdetét. Az önkormányzat finanszírozta óvodapedagógusai képzését a Társállat- és a Kutyatérapiás fejlesztő szakember szakirányú továbbképzéseken, valamint a képzés második évében a pilotkutatás költségeinek jelentős részét állta. Kutatásunk bázishelye a törökbálinti Bóbita Óvoda volt, melynek vezetője Pénzes Józsefné nagyszerű segítőtje lett a programnak.

Az állatasszisztált pedagógiai foglalkozások tárgyának a memóriát (a munkamemóriát) választottuk, mivel egy jól körvonalazható, standardizált mérőeszközzel rendelkező területre volt szükségünk (*Racsomány, 2001*). Az akusztikus és vizuális memóriát fejlesztő játékos feladatok szövegeit igyekeztünk a nyúl témája köré csoportosítani. Sorrendjüket, utasításaikat, értékelési módjukat, eszközigényüket egy instrukciós füzetben rögzítettük, és az összes foglalkozásvezetővel átbeszéltük, próbatanítást követően tisztáztuk (*Szalai, 2015*).

Elgondolásunk szerint az állat jelenléte, a vele való közvetlen kontaktus segít az optimális lelkiállapot megteremtésében, szorongások oldásában, s ezáltal facilitáló tényezőként hat tanulási helyzetben. Így hipotézisünk szerint azon gyermekek, akik a nyúllal közvetlen érintkezésben lehettek a foglalkozások során, jobban teljesítenek a feladatokban, nagyobb előrehaladást mutatnak a fejlesztés végére, mint a két kontrollcsoport vizsgálati személyei, azaz az állat nélküli fejlesztésben részesülő gyermekek, illetve azon gyermekek, akiknél fizikailag ugyan jelen lehet egy társállat, de – ketrebben lévén – kontaktusba nem kerülhetnek vele.

A kutatásba 66 óvodás és kisiskolás gyermeket vontunk be a törökbálinti Bóbita Óvodából, az Érdi Körösi Csoma Sándor Általános Iskolából, valamint az Érdligeti Általános Iskolából. A gyermekek közül 54 óvodás és 12 kisiskolás volt, továbbá 31 fiú (23 óvodás és 8 iskolás) és 35 lány (31 óvodás és 4 iskolás). Átlagéletkoruk a vizsgálat kezdetekor: 6,4 (legfiatalabb: 4 éves 8 hónapos, a legidősebb: 7 éves 7 hónapos).

A vizsgálatba bevont gyermekek három féle módon vettek részt az egyéni fejlesztő foglalkozásokban: a vizsgálati csoport 22 tagja közvetlenül a nyúllal kontaktusba kerülve dolgozhatott. A nyúl a foglalkozás ideje alatt szabadon – a foglalkozásvezető kontrollja alatt – tartózkodott a fejlesztőszobában. Az egyik kontrollba került 22 gyermekkel szintén nyúl jelenlétében foglalkoztak, de a nyúl ketrecben tartózkodott, „nem szabadott” hozzányúlni. A másik kontrollcsoport 22 tagja pedig nyúl nélkül, a pedagógussal kétszemélyes helyzetben vett részt a foglalkozásokon. A 11 foglalkozásvezető mindegyike 6–6 gyermekkel dolgozott.

A fejlesztés megkezdése előtt, valamint azt követően két független pszichológus által felmértük a gyermekek képességeit a WISC IV. intelligenciateszt egyes szubtesztjeivel (Számterjedelem, Kódoláspróbák), valamint kvalitatív módszerként megfigyelési naplót kértünk a foglalkozásvezetőktől.

Eredményeink szignifikáns különbségeket mutattak az előtte-utána mérések tekintetében (Számterjedelem-próba  $p=0,03$ ; Kódoláspróba  $p=0,05$ ), azaz a gyermekek képességei fejlődtek a vizsgálat során eltelt idő alatt – feltehetően a foglalkozásoknak köszönhetően. Továbbá a Számterjedelem próba foglalkozások előtti és azt követő mérései közti különbség a nyúllal fejlesztett csoportban mutatkozott meg leginkább (ez szignifikáns érték  $p=0,05$ ), ezt követi a nyúl nélküli foglalkozásokban részt vett csoport (ez már nem szignifikáns különbség), végül pedig a ketrecben lévő nyúl társaságában fejlesztett csoport nyerspontjai. Ez az összhangban áll a hipotézisünkkel.

A megfigyelési naplók összességében az alábbi területekben megmutatkozó pozitív változásokat emelték ki (egyöntetűen, függetlenül a nyúl jelenlététől): feladattudat, feladat-tartás, önértékelés, önbizalom, csoportbeli pozíció. A nyúllal fejlesztett gyermekek esetében pedig kifejezetten a társállat megjelenéséhez kapcsolódóan az alábbi területeken megfigyelt változásokat:

- a foglalkozásvezetővel való pozitív felhangú érzelmi kapcsolat;

- az oldott légkör kialakítása, a feszültségek feloldása;
- motiválhatóság;
- humánétológiai aspektusú változások – a viselkedés funkcióinak, mechanizmusainak változása az állatasszisztált tevékenységek hatására.

## Alapozó kutatás – Kaposvár (2. kutatás)

A Kaposváron megvalósítani tervezett program a *Napi rutin nyúllal* nevet kapta.

Kutatói kérdésünk az volt, hogy viselkedésmódosító, életminőséget javító-e, ha heti több alkalommal a nap kezdetén nyulat simogat a kliens?

*Lehetséges népesség:* óvodások, iskolások, sajátos szükségletű iskolások és felnőttek (pszichiátriai, rehabilitációs ellátottak), valamint idősek (konszolidált állapotúak és demensek).

*Gyakoriság:* hetente 3–5 napon át a reggeli órákban vsz-enként 15–30 percnyi időtartamban

*Az ellátás protokollja:* vsz. ül; kezében/ölében az állat; kísérletvezető a nyúllal kapcsolatos instrukciókat, információkat ad: vegye kézbe/ölbe, simogassa stb.; ezen túl a vsz. által kezdeményezett beszélgetés folyjék; az együttlétről hangfelvétel készül (tartalom-elemzés, logopédiai beszédelemzés céljából).

*Pszichológiai tesztek:* korosztálynak megfelelő szorongás-, viselkedéskérdőív.

*Megvalósíthatóság:* Feltételezésünk szerint a gyógypedagógus hallgatók (véltetően) vállalkoznak arra, hogy:

- terápiás nyúllá „képezzenek” ki törpenyulakat, oly módon, hogy napi kapcsolatot alakítanak ki egy-egy nyúllal, s etológusi mentorálással olyan gyakorlatokat végezzenek napi rendszerességgel, amelyek eredményeként a nyulak elfogadják az ember közelségét, s nem válaszolnak félelmi reakcióval az ember közelségére. Az emberhez szoktatást követően edukatív, terápiás munkát végeznek;
- rendszeresen felkeressenek vizsgálati személyeket, biztosítva számukra a rendszeres nyúl-kontaktot;

További peremfeltételként gondoltuk, hogy:

- „kollégiumi elhelyezést” biztosítsunk az állatoknak, hogy a pilotprogramban részes nyulak folyamatosan kapcsolatban lehessenek emberekkel;
- tanóráikra hallgatóink vigyék magukkal az állatot;
- megoldjuk az állatok takarmányozását és az állatorvosi ellátást.

A „Napi rutin nyúllal” program – ha nem is maradéktalanul, de – megvalósult.

A 2015/2016 tanév 2. félévében végeztük a törpenyúl-asszisztált foglalkozások hatásvizsgálatát, a „Napi rutin nyúllal” programot. Öt gyógypedagógus-hallgatónk dolgozott 3–5 fős csoportokban 8 és 14 év közötti SNI-s és BTMN-es gyermekkel, kaposvári és Kaposvár környéki integráló intézményekben. Az ellátás formája jelen esetben állattal segített tevékenység (AAA). Vizsgálódásaink hipotézise az volt, hogy az állat jelenléte a foglalkozások során segít a szorongás oldásában, az önértékelés optimalizálásában.

A programban részes iskolák a következők voltak: a Kaposvári Egyetem (egykori) Gyakorló Általános Iskolája és Gimnáziuma (egy tanulócsoport / Mazsola nyuszi), a Pécsi Utcai Általános Iskola (egy csoport / Louie nyuszi), a II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola (két tanulócsoport / Maszat és Bunny nyuszi), a Somogyjádi Illyés Gyula Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Jutai Tagiskolája, (egy tanulócsoport / Artúr nyuszi) a Kaposvári Kodály Zoltán Központi Általános Iskola Toponári Tagiskola (egy tanulócsoport / Móka kutya).

A foglalkozásokat 12 hétre, heti két alkalmas találkozásokkal terveztük. A 20–25 perces programokra az első tanítási óra előtt, fél 8 és 8 között került sor. Tartalmukat instrukciós lapokon rögzítettük a tartalmi azonosság és összevethetőség érdekében, mellyel minden foglalkozást vezető hallgató megismerkedett.

Az érintett gyermekek 6–14 évesek voltak a vizsgálat idején. A huszonegy tanuló közül 15 fő SNI, 6 fő BTMN szakértői véleménnyel vett részt a Napi rutin nyúllal programban.

A vizsgálati protokoll szerint e gyermekek szüleivel a foglalkozások megkezdése előtt anamnézis készült, valamint az alábbi tesztekkel dolgoztunk:

- Gyermekviselkedési Kérdőív önjellemző, ill. szülői változata (CBCL, Achenbach, 1991) önértékelő, szülői és tanári változat
- Spielberger-féle Állapot- és Vonás-szorongás Kérdőív gyermek változata ((STAI-C, Spielberger, C.D., 1973);
- Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQ-Magy) önértékelő, szülői és tanári változat;
- Coopersmith-féle önértékelési kérdőív (Coopersmith, 1984).

Kontrollvizsgálatokat a foglalkozások befejezését követően is terveztük felvenni, hogy összevethessük a változásokat. Erre azonban a tanévvégi események (iskolai rendezvények, kirándulások, egyéb események) miatt nem került sor.

Ezen kívül a foglalkozásokról a hallgatók megfigyelési naplót vezettek. Az alkalmakról – a szülők beleegyezésével – kép- és hangfelvétel is készült. Ily módon, a program során etológiai, pedagógiai, gyógypedagógiai és pszichológiai szempontú elemzéseket is tudunk végezni.

A foglalkozásokat leíró protokollból az alábbiakban, az első foglalkozás tematikáját mutatjuk be:

I. Bevezető rész (8 perc)

**A rituálé: Mancsok a párnán**

**Eszközigény:** Mancsok, piktogramok, labda nyuszi/kutya által fogyasztott ételek, alom.

**1. Bemutatkozás**

A hallgatók bemutatkoznak, ismertetik a foglalkozások napjait.

**2. Mancsok bevezetése**

Körben ülnek a gyerekek, választanak egy mancsot. A hallgatók elmagyarázzák a mancsok lényegét.

*“A mancsokra ülünk, ez jelzi mindenki helyét. A foglalkozás végén mindig a saját mancsunkra ülünk vissza a közös játék után.”*

**3. Az állat bemutatása**

A hallgatók bemutatják a nyuszt/kutyát.

**4. Gyerekek bemutatkozása**

A nyuszi körbejár, a gyerekek sorban megsimogatják, közben bemutatkoznak. *(Név, osztály.)*

II. Fő rész (12 perc)

**Nyuszi/ kutya ismeret:**

**1. Brainstorming**

A hallgatók és a gyerekek gondolatokat gyűjtenek a nyusziról/kutyáról. Mindezt körben ülve a labdát adogatva teszik.

*“Mi jut eszetekbe a nyusziról/kutyáról?”*

**2. Piktogramok; szabályok lefektetése**

A hallgatók kiosztják a piktogramokat, majd ezek segítségével a gyerekek szabályokat fogalmaznak meg. A piktogramokat egy karton lapra helyezik. Ami ezentúl minden foglalkozáson jelen lesz.

*“Szerintetek mit ábrázolnak a képek? Fogalmazzunk meg ez alapján szabályokat! Mit szeret és mit nem szeret egy nyuszi/kutya szerintetek?”*

**3. Nyúl/ kutya táplálkozása**

A gyerekek összegyűjtik, hogy mit eszik egy nyúl/kutya. A hallgatók szemléltetik ezeket az ételeket. Beszélnek az étkezési szokásairól, az alom fontosságáról, illetve ezáltal megismertetik a gyerekeket a nyúl/kutya sajátosságával. *(Fontos kulcsszavak: zsákmányállat, emlős, ragadozó, növényevő, stb.)*

**4. Nyúl/ kutya testi felépítése**

A nyúl/kutya a kör közepén áll, a gyerekek felsorolják a testrészeit, közben mutatják is az állaton.

A testrészeknél kitérnek arra is, hogy mi lehet az adott testrész funkciója.

A feladat simogatással zárul.

III. Befejező rész (5 perc)

**Búcsúrituálé: A mondóka**

**1. Húsvéti kívánságok**

Az eljövendő ünnepet kihasználva, a gyerekek a labda körbeadásával elsorolják, hogy mit szeretnének húsvétra.

**2. Búcsúmondóka**

A gyerekek visszaülnek a foglalkozás elején választott mancsaikra, majd a hallgatók segítségével elmondják a búcsúzó mondókát. Közben a labdát annak adják, akinek a nevét mondják, a legvégén a nyuszinak/kutyának gurítják.

*“Száll a labda, röpp, röpp,*

*Száll rajta a pötty, pötty.*

*Itt a labda, hol a labda,*

*(név) / nyuszi / kutya megkaphatja.*

*Kicsi száját nagyra nyitja,*

*Közben hangosan azt kiáltja:*

*A legközelebbi viszontlátásra!”*

**3. Búcsúsimogatás**

A gyerekek még egyszer utoljára a mai foglalkozáson megsimogathatják a nyuszt/kutyát. Majd a hallgatók felhívják a figyelmüket, hogy mossanak kezet.

A kutatás részeredményeinek ismertetésére a tanév végén megszervezésre került AAA-Kiskonferencián került sor. A konferencián az érintett iskolák vezető pedagógusai, a kutatásban közvetlenül résztvevő gyógypedagógus hallgatók, s a kutatás vezetői számoltak be a végzett munkáról. Fontos előadója volt a konferenciának Somoskői Csilla a Kaposvári Kórház főorvosa, aki az állatasszisztált ellátások orvostudományi kutathatóságáról, valamint Bender Zsuzsa, aki a Szigetvári Kórház főorvosaként a Pszichiátriai Osztályon folyó állatasszisztált ellátásokról számolt be.

Eredményeink e kutatás vonatkozásában a várt eredményeket nem minden tekintetben hozták, amennyiben a kinyert adatok feldolgozására a 2016/2017. tanévben bekövetkezett személyi, szakmai, koncepcionális változások okán már nem került sor.

### **Szakirányú továbbképzéseink: Társállat- és Kutyaaterápiás fejlesztő szakember – KKK, indítás, képzési tapasztalatok**

A szakirányú továbbképzés képzési területeként a pedagógusdiplomával rendelkezőket jelöltük meg. Ez logikus is amennyiben „pedagógus szakirányú továbbképzésről” beszélünk – ám nem az, ha látjuk a terület interdiszciplinaritását. Vélhetően a képzési jogszabályi keretek rugalmatlansága az oka, ha nem lehetséges más szakmai alapképzéssel rendelkezők számára lehetővé tenni a képzést. Itt utalunk a fentebb már említettekre, mely szerint pszichológusok, orvosok egyaránt érdeklődtek: szerettek volna állatterápiás fejlesztő szakember végzettséget szerezni.

Számunkra – akik a képzést alapították – evidensnek tűnt, hogy a gyógypedagógiai ismeretek felülreprezentáltak az általános pedagógiai ismeretekhez, rutinokhoz képest. A gyógypedagógusságot – Gordosné Szabó Anna (2004) kifejezését használva – gyógyító pedagógiának tételezzük, s mint ilyent, igen fontosnak tartottuk a képzés anyagának összeállításakor. Értelemszerűen általános pedagógia, pszichológiai, állattudományi, etoló-

giai ismeretek egyaránt szerepelnek a képzési anyagban.

A képzés négy féléves, a teljesítéséhez szükséges kreditek száma 120. Úgy ítéljük meg, hogy a képzési program sok értéket hordoz, így annak folyamatos karbantartása, a képzés menedzselése az egyetem részéről elvárható teendő lehet a jövőben is.

### **Felhasznált irodalom**

2007. évi XCII. törvény a Fogyatékkal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)
- 14/2008. (XII.20.) ÖM rendelet a lovas szolgáltató tevékenységről
- 27/2009. (XII.3.) SZMM rendelet a segítő kutya kiképzésének, vizsgáztatásának és alkalmazhatóságának szabályairól
- Az alapvető jogok biztosának Jelentése az AJB-735/2017. számú ügyben
- Bánszky Noémi, Kardos Edina, Rózsa Linda és Gerevich József (2012): Az állatok által asszisztált terápiák pszichiátriai vonatkozásai. *Psychiatria Hungarica*, 27. 3. sz., 180–190.
- Gordosné Szabó Anna (2004, szerk.): *Gyógyító pedagógia*. Medicina, Budapest.
- Jánosi Eszter és Molnár Marcell (2015): A különböző állatfajok hatásának vizsgálata állat-asszisztált pedagógiai foglalkozásokon. In: Takács István (szerk.): *Állatasszisztált kutatások. Kaposvári Gyógypedagógiai Vademecum III*. Kaposvári Egyetem, Gyógypedagógiai Intézet, Kaposvár.
- Kruger, K. A. és Serpell, J. A. (2006): Animal Assisted Interventions in Mental Health: Definitions and Theoretical Foundations. In: Fine, Aubrey H. (ed.) *Handbook on Animal-Assisted Therapy 4th Edition. Theoretical Foundations and Guidelines for Practice*. USA, Academic Press.
- Perczel Forintos Dóra, Kiss Zsófia és Ajtay Gyöngyi (2005): *Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában*. OPNI, Budapest.
- Racsmány Mihály (2001): A munkamemória működése és patológiája. *Magyar Tudomány*, 108. 46. sz., 1193–1201.
- Sátori Ágnes (2006): *Az állatokhoz való viszony a társas-társadalmi kapcsolatok rendszerében*. Doktori disszertáció. ELTE BTK, Budapest.

- Szalai Katalin (2015): Pilotvizsgálat – Az állatasszisztált pedagógiai foglalkozások hatásmechanizmusai. In: Takács István (szerk.): *Állatasszisztált pedagógia és terápia*. Kaposvári Egyetem Gyógypedagógiai Intézet, Kaposvár.
- Wilson, E. O. (1984): *Biophilia*. Harvard University Press, Cambridge.

### **Animal assisted researches in Kaposvár – 2011–2016**

*In the University of Kaposvar, an inter-disciplinarian way of thinking has been started, which resulted in a series of researches on analysing of the possible services of rabbit assisted therapy by expert of pedagogy, psychology, medical and ethology. According to them, the rabbits are fit for AAP and AAT works. It was important to find correct markers which verify the services. Based on that, different observation aspects have been defined for the development of children, students and for the study of animals. In the meantime, research group started with success the education of animal-assisted therapy expert.*

**Keywords:** *animal assisted education (AAP), animal assisted therapy (AAT), RAP, RAT, inter-disciplinarian researches, evidence based animal assisted education, medical treatment*

Takács István–Szalai Katalin (2017): Állatasszisztált kutatások Kaposvárott – 2011–2016. *Gyermeknevelés*, 5. 2. sz., 18–29.



# Társállat-terápiás, kiscsoportos foglalkozások a törökbálinti Bóbita Óvodában

VÖRÖS ZSUZSANNA

Bóbita Óvoda

*Fontos pedagógiai lépés az állatasszisztált pedagógiai és állatasszisztált terápiás foglalkozások lehetőségeinek megteremtése a törökbálinti Bóbita Óvodában. Az óvodavezetői támogatás fejleményeként az állatasszisztált foglalkozások megjelentek a pedagógiai programban is. Írásomban összefoglalom a „Nyúllal segített pedagógiai fejlesztés” nevű pilotprogram segítségével végrehajtott nyúllal segített pedagógiai és terápiás fejlesztés előgyakorlat legfontosabb tapasztalatait. Az állat-asszisztált terápia fontos lehetőség a teljesítményszorongás kezelésében. Írásomban a gyakorlati megvalósításra, a feladatok, eszközök adaptálására az állat-asszisztált terápiához fókuszálok, miközben felvázolom egy állatasszisztált terápiás foglalkozás felépítését, valamint beszámolok tapasztalatokról, eredményekről és tervekről.*

**Kulcsszavak:** nyúllal segített terápia, teljesítményszorongás, adaptálás, gyakorlat, szorongásoldás

2015-ben kilenc kolléganómmal együtt végeztem el a Kaposvári Egyetemen a Társállat terápiás fejlesztő szakember szakirányú továbbképzést. A következő nevelési évben 3-an kutyával, 6-an pedig egyéb kisállattal kezdtük meg az állatasszisztált pedagógia, illetve terápia alkalmazását a törökbálinti Bóbita Óvodában.

Az óvodavezetőnk elkötelezetten támogatja munkánkat, illetve lehetőséget biztosít minden ehhez kapcsolódó program szervezéséhez és látogatásához, ami a témában való mélyebb ismeret- és tapasztalatszerzésünket szolgálja. Az intézmény Pedagógiai Programjába is bekerült az állatasszisztált pedagógia és terápia.

Ilyen támogató környezetben, lelkesen fogtunk bele a munkába. A képzés alatt, a kiváló elméleti felkészítés mellett lehetőségünk nyílt arra is, hogy ellenőrzött körülmények között a gyakorlatban is kipróbáljuk, mi fán terem az állatasszisztált foglalkozás, hisz részt vettünk egy pilotprogramban, ami a nyúl (mint terápiás állat) hatását vizsgálta a gyermekek kognitív képességeinek alakulására.

Úgy gondolom, nagy szükségünk volt erre a „próbára”, hisz a kutyákkal és lovakkal folytatott különféle terápiás munkákról bőven hozzáférhetünk információkhoz, ám az

egyéb kisállatokkal folytatott terápiás munkáról szólók ezekhez képest elenyésző számúak.

Ezért a képesítés megszerzése után, saját munkámban is a pilotprogram sémájára és az ott szerzett tapasztalatok alapján kezdtem kidolgozni a fejlesztés tartalmát.

A pilotvizsgálat összefoglaló eredménye az volt, hogy a nyúl fizikai közelsége, illetve jelenléte az egyéni fejlesztő foglalkozásokon nagymértékben hozzájárul a gyermekek teljesítményéhez, elsősorban a kellemes, szorongásmentes pszichés állapot elérésével, ami többek között jobb figyelemkoncentrációt eredményez.

Ezért az állatasszisztált terápiában résztvevő gyermekeket elsősorban a teljesítményszorongásban szenvedők közül választottam ki.

A foglalkozások tervezésénél nem volt más dolgom, mint az egyébként is tervezett, a fejlesztőmunkában általánosan használt képességfejlesztő feladatokat, feladattípusokat „nyulasítani”. Ez azt jelentette, hogy a legkülönbözőbb új eszközöket készítettem, például nyulas és nyúltartással kapcsolatos képeket, memóriakártyákat, apró figurákat, bábokat. Úton-útfélen beszereztem minden használható apróságot, ami ha a leghalványabb módon is, de kapcsolható volt a nyúlhoz, így többek között nyuszifarkat idéző pom-pomokat, matricákat, dekorációs anyagokat, különféle

változatos formájú és színű rágcsálótápok, szénát, szalmát.. Színezőlapokat, kifestőkönyveket kerestem, barkácsötleteket gyűjtöttem. A témakör jellege megengedte a kicsit tágabb értelmezést, így a nyúlhoz mint alapfigurához hozzá tudtam kapcsolni egyéb állatokat, első-sorban háziállatokat is.

Ennyi átalakított eszköz mellett már igazán csak egy kis fantázia kellett, hogy a megfelelő fejlesztő játékokat, feladatokat kitaláljam és alkalmazzam.

Tervezem, hogy egy feladatgyűjteményben tematikusan, a fejlesztendő részterületek szerint, összegyűjtöm, leírom ezeket az egyéni vagy kiscsoportos keretek között használható feladatokat. Erre biztatom óvodapedagógus kollégáimat is, hisz nagy létszámú csoportban az óvodai játékokat adaptálva ötletadó lehetne a hasonló terveket dédelgető kollégák számára.

A nyuszival való első találkozás alkalmával először a gyermekek a ketrecben lévő nyúllal ismerkedtek meg. Etethették, simogathatták, ügyelve arra, hogy ne zaklassák fel az állatot. Ezután megbeszéltük a legfontosabb tudnivalókat a nyúlról, támaszkodva meglévő ismereteikre. Rögzítettük a szabályokat az állattal való helyes bánásmódról. Majd kiengedtem a nyuszt a ketrecből, ahol a gyermekek szabadon játszhattak vele. Ölbe vehették, simogathatták, etethették. Kis idő múlva visszatettük a ketrecbe, és megbeszéltük élményeiket, tapasztalataikat.

Nagyon élénkké tette a gyermekeket a nyuszival való találkozás, szívesen, aktívan vettek részt a beszélgetésben, sok élményt és ismeretet idéztek fel. Leginkább az otthoni, saját állattal való élményeikről beszéltek. Ilyenkor alkalmam nyílt a különböző fajta állatok közötti különbség-hasonlóság megbeszélésére. Ezzel az általános ismeretanyagukat bővíthettem, rendezhettem.

Szókincsbővítésre, a kifejezőképesség javítására, az egymásra való odafigyelésre, a kívárára, késleltetés gyakorlására, udvariassági szokások betartására is remek lehetőség nyílt a beszélgetés alatt.

A következő találkozáskor, és minden további alkalommal a következő menetrend szerint folytak a foglalkozások:

- a nyuszi köszöntése, simogatás nyitott ketrecben,
- szabad játék a nyuszival,
- nyuszi visszahelyezése a ketrecbe, pihenés,
- a kiválasztott fejlesztendő területeknek megfelelő „nyulasított” feladatok elvégzése,
- szabad játék a nyuszival,
- elköszönés a nyusztól.

Az állandó menetrendet természetesen rugalmasan kezeltem. A gyermekek nagyon szívesen, önként vettek részt az alkalmankénti nyúlketrec-takarításban is. Természetesen nagyon ügyeltem a higiéniai szabályok betartására, a ketrectakarításhoz a gyermekek gumikesztyűt húztak. Minden foglalkozás előtt és után kezet mostak.

Szerettem volna minél több olyan feladatot kidolgozni, ahol, csakúgy mint a kutyák, a nyúl is aktív résztvevője a feladatvégzésnek. Nem könnyű vállalkozás, hisz sajnos ahhoz, hogy nyulat idomítsak, még nincs meg a tudásom, és az idomítandó alany sem tartozik a könnyen idomítható állatfajták közé. Tervezem, hogy felkutatom a klicker-technikával való nyúlidomítás lehetőségeit.

Egy módon tudtam tevékenyen bevonni a nyulat a foglalkozásokba, azzal, hogy a különféle alakú és színű nyúltápot használtam eszközként. Ilyenkor többek között a számlálás gyakorlására, mennyiségek összehasonlítására, a több- kevesebb fogalmának rögzítésére, a szerialitás, a finommotorika, a fantázia, a kreativitás fejlesztésére, az ellentétpárok kifejezésének gyakorlására, a munkatempó normalizálására, a figyelemkoncentráció fejlesztésére nyílt a legtöbb alkalom. Végül a nyúl elfogyasztotta a tananyagot...

A foglalkozások során igen erős kötődés alakult ki a gyermekek és nyuszi között. Az állat felélénkült, mikor az ismerős gyermekek megérkeztek a fejlesztőszobába. A gyermekek a foglalkozások közötti időben rendszeresen érdeklődtek a nyúl felől. A nyuszi csak az állatasszisztált fejlesztő foglalkozások napján tartózkodott az óvodában, heti egy alkalommal. Az üres ketrecet látva a gyermekek mindig spontán beszélgetést kezdeményeztek a nyúl horgyléte felől.

A foglalkozások után, az egyébként visszahúzódó, csöndes, szorongó gyermekek gyakran beszámoltak óvónőjüknek és társaiknak frissen szerzett élményeikről, nem kis irigységet keltve társaikban. A kiemelt figyelem, a „kiválasztottság-érzés” és nem utolsósorban az állat fizikai és pszichés állapotra ható jótékony hatásainak eredményeképpen jelentősen csökkent a fejlesztésre járó gyermekek általános szorongása. A teljesítmény-

szorongásról pedig szinte el is felejtkeztem, mert már az első foglalkozáson sem találtam ennek semmi jelét a gyermekeknél. Oldott, laza, kényelmes, vidám hangulatban folynak a foglalkozások.

Tapasztalva a kizárólag pozitív eredményeket továbbra is azon munkálkodom, hogyan lehetne még teljesebbé, kidolgozottabbá tenni az óvodánkban folyó állatasszisztált foglalkozásokat.

#### **A small group, animal-assisted therapeutic work in Bóbita kindergarten, Törökbálint**

*It was a big step to create the facilities of the animal-assisted educational and therapeutic work in Bóbita kindergarten, Törökbálint. It was carried out with the support from the director; animal-assisted work is now part of the Educational Programme. In this text I summarise the outcomes of rabbit-assisted educational and therapeutic prework which was carried out with the help of the 'Rabbit-assisted educational development' programme. As the gist of the text I summarise the most important experiences gained during the pilot program. Animal-assisted therapy is a possible treatment of anxiety deriving from burden of performance. We implement and adapt the tasks and devices to the animal-assisted therapy, worked out a possible structure of the animal-assisted therapeutic work.*

**Keywords:** words: rabbit-assisted therapy, anxiety deriving from burden of performance, adaptation, therapeutic work, ease of anxiety

Vörös Zsuzsanna (2017): Társállat-terápiás, kiscsoportos foglalkozások a törökbálinti Bóbita Óvodában. *Gyermeknevelés*, 5. 2. sz., 30–32.

# Gyerekek és állatok kapcsolata a törökbálinti Bóbita Óvodában

**KOLLER TÍMEA**

Konduktor-óvodapedagógus

*Konduktor-óvodapedagógusként. 2013 szeptemberétől dolgozom alacsony létszámú, 14–15 főből álló heterogén összetételű, speciális csoportokkal, melyek között vannak viselkedés és magatartás problémás gyerekek is. A 2015/2016-os nevelési évtől kezdve tartok kutyas foglalkozásokat, melyek a csoport éves nevelési tervébe is benne vannak. Heti rendszerességgel részesülnek a gyerekek állatasszisztált pedagógiai foglalkozásokban. A kutya jó alkalmazkodó képessége, fejlett nonverbális kommunikációja révén a legszociálisabb állatok közé tartozik. Jelenléte szinte minden gyermeket motivál, megmozgat, mosolyra vagy szóra bír. Saját kutyám (Molly) nevelésében arra törekedtem, hogy minden olyan tulajdonsággal rendelkezzen, ami ahhoz szükséges, hogy gyerekek közé tudjam vinni. Óvodai látogatásait tudatos felkészítés előzi meg (Projektmunka – kutyahét). A foglalkozások felépítése minden alkalommal ugyanúgy történik, a tervezett feladatok típusai változnak a kívánt fejlesztési területhez alkalmazkodva. A gyerekek szeretik ezeket a napokat. Folyamatos igényük van ismereteik bővítésére. Fontos számomra, hogy minél kisebb életkortól megismerjék a gyerekek azt a szemléletet, amit képviselek.*

**Kulcsszavak:** kutyas foglalkozások, projektmunka, foglalkozások felépítése, ismeretbővítés, szemléletalakítás

2010 óta dolgozom a törökbálinti Bóbita Óvodában konduktor-óvodapedagógusként. A 2013/2014-es nevelési évtől speciális, kifejezetten alacsony létszámú csoportom van. Konduktori végzettségem, és az egyre nagyobb létszámban jelentkező viselkedés- és magatartásproblémás gyerekek tették indokolttá, hogy óvodánkban a vezetőasszony támogatásával létrehozzunk egy speciális, kis létszámú csoportot. A létszám 14–15 fő, életkor szerint heterogén összetételű, 5 és 6 éves gyerekekből áll.

2015-ben kutyaterápiás fejlesztő szakember egyetemi végzettséget szereztem a Kaposvári Egyetemen. A kutyas foglalkozásokat a 2015/2016-os nevelési évtől beépítettem a csoportom éves nevelési tervébe. Ez év októberétől már a gyakorlatban is alkalmazom, és rendszeresen állatasszisztált pedagógiai foglalkozásokat tartok a csoportomba járó gyerekeknek.

A kutya az egyik legelterjedtebb terápiás állat. Őket alkalmazzák leggyakrabban, hiszen az egyik legszociálisabb állatunk, a jó alkalmazkodó képessége és fejlett nonverbá-

lis kommunikációja révén. Nagyon régóta él az ember mellett, jól érti annak jelzéseit. Jól alkalmazkodik új helyzetekhez, és viszonylag könnyen tanul új dolgokat (készségeket vagy feladatokat). Szemkontaktust tart. Szívesen vonódik be az emberrel közös tevékenységekbe, játékokba. Szociális kompetenciájuk, mely az emberrel szemben megnyilvánul, továbbá társas és kommunikációs képességeik teszik őket egyedülállóvá az állatok világában.

Egy kutya jelenléte szinte minden gyermeket képes motiválni, megmozgatni, netán szóra vagy mosolyra bírni. Szociális interakcióra bírja még a magába forduló, nem kezdeményező gyerekeket is. Az önbizalom fejlesztése is megvalósul egy hűséges, feltétel nélkül szerető eb társaságában. Az agresszív gyerekek feszültségeinek oldásában vagy éppen a túlmozgásos gyerekek lecsillapításában is jelentős szereppel bírhat jelenléte. Egy kutya simogatása önmagában véve is terápiás hatású, hiszen az állat visszaadja a rá irányuló szeretetet. Nem kérdez, nincsenek elvárásai, nem akar változtatni, és olyannak fogad el, amilyenek vagyunk. Megbízhatnak bennünk,

ami által ismét felépíthetővé válik a magunkban megingott bizalom. Megtanulhatjuk tőlük, hogyan függünk egymástól és bízunk meg társunkban. Az irántunk érzett feltétel nélküli szeretetük révén megérzik, ha rossz kedvünk van, szomorúak vagy éppen idegesek vagyunk.

Mindezen információk tudatában fontosnak tartom, hogy a gyerekek óvodai életében is jelen legyen a kutya. Saját kutyám (Molly) nevelésében nagy hangsúlyt fektettem arra, hogy ezeket a készségeket elsajátítsa. Érzékenyen reagáljon a gyerekek közeledésére. Megfelelően fegyelmezetten viselkedjen, ha netán egy-egy gyermek nem megfelelően közeledik felé. Óvodai látogatására minden alkalommal tudatosan készülök, és készítetem fel a csoportomba járó gyerekeket. Mielőtt látogatást tenne nálunk, projektmunka formájában kutyahetet tartunk. Ennek keretében megismerkedünk a kutyákkal: külső tulajdonságaikkal (szőrzetüktől kezdve, egészen a testrészekig), belső tulajdonságaikkal, megtanuljuk, milyen szükségleteik vannak (evés, ivás, ápolás, séta), beszélgetünk kutyafajtákról.

Minden alkalommal lehetőséget biztosítok arra, hogy a gyerekek elmeséljék saját tapasztalataikat, melyeket más kutyákkal éltek át. Ezen alkalmak során kiderül milyen a gyerekek kutyához való hozzáállása, hogy kinek volt negatív élménye, esetleg ki az, aki fél az állattól. Addig nem vittem Mollyt a csoportomba járó gyerekek közé, amíg nem voltam biztos abban, hogy a gyerekek rendelkeznek azzal a tudással, ami szükséges ahhoz, hogy egy kutyával találkozzanak és kapcsolatot alakítsanak ki vele.

Minden kutyával való találkozást gondosan előkészíték. Nagyon fontos a megelőzés az esetleges balesetek elkerülése érdekében. Kiemelten fontos az egészségügyi megelőzés is (kézmosás a kutyával való érintkezés előtt és után; foglalkozás közben ne vegyék a szájukba a kezüket).

A foglalkozások felépítése a következőképpen történik minden alkalommal:

- Köszönés: először verbálisan, pacsí kérése Mollytól, jutalomfalat adása, simogatás.

- A kutya iránti érintkezési igény kielégítése simogatással: szervezeten, játékos formában, előre megtanult verssel/mondókéval/énekekkel.
- Játékos feladatok megoldása egyedül vagy a kutyával együtt: a kutya állapota aktív vagy passzív feladattól függően. A feladatok a kijelölt fejlesztési területhez vannak hozzárendelve.
- Szabad játék a kutyával: simogatás, apportírozás, trükkök kérése a kutyától a gyermek szabadon választhatja, attól függően mire van szüksége.
- Értékelés: minden alkalommal, elmaradhatatlan; nem csak a gyereket a kutya teljesítményét is értékeljük közösen.
- Felkészülés az elválásra: szóbeli figyelmeztetés, mely jelzi a foglalkozás a végéhez közeledik.
- Elköszönés: verbálisan; egyenként; pacsí kérése, simogatás.

### A tervezett feladatok típusai:

*Gondozással kapcsolatos feladatok* (fésülés, víz-étel adása, pihenőhely rendbe rakása)

*Képességfejlesztő feladatok:*

- *Nagymozgás fejlesztése:* tartásjavítás, egyensúlyfejlesztés, testséma fejlesztése, térérzékelés fejlesztése.
- *Finommotorika fejlesztése:* kéz és ujjak mozgékonyságának fokozása, ujjak tapintásérzékelésének fokozása, szem-kéz koordináció fejlesztése, látás-tapintás-mozgásérzet együttes szabályozása játékos feladatokon keresztül, dominancia kialakításának elősegítése.
- *Megismerő tevékenységek fejlesztése:* érzékelés-észlelés, figyelem és megfigyelőképesség, emlékezet, gondolkodási funkciók fejlesztése.
- *Kommunikáció fejlesztés:* verbális és non verbális kommunikáció egyaránt.

Az elmúlt 2 nevelési év tapasztalata alapján elmondhatom, hogy a gyerekek szüni nem akaró lelkesedéssel várják a kutyás foglalkozásokat. Csoportom ismeretei a kutyákkal kapcsolatban egészen túlmutatnak az előre kitűzött céljaimon. Ezen alkalmak hozzásegítették őket, hogy széleskörű ismeretekkel rendelkezzenek a kutyák gondozása, tulajdonságaik megismerése és a kutyával

való helyes bánásmód elsajátításában. Mind-ezen ismereteiket megfelelően alkalmazzák a foglalkozások során. Az elmúlt hónapokban lehetőséget biztosítottam számukra, hogy megismerjék a munkakutyák típusait, feladatait és fontosságát. Külön szerencsésnek mondható Óvodánk, hogy az egyik segítőkutyás egyesület, látogatást tett nálunk. Így a gyerekek testközelben is találkozhattak mozgássérültsegítő-kutyával, terápiás kutyával és vakvezető kutyával. Nagy élmény volt számukra ez az alkalom.

Molly közvetett módon jelen van a mindennapokban, még ha nincs is minden héten bent. A gyerekek szinte naponta érdeklődnek felőle. Igyekszem folyamatosan fenntartani érdeklődésüket irányába beszélgetésekkel, fényképek nézegetésével. Munkám során arra törekszem, hogy a gyerekek már óvodás korban elsajátítsák azt a szemléletet a kutyával kapcsolatban, amit én képviselek és fontosnak tartok.

### **Relationship between children and animals in the Bóbíta Kindergarten, Törökbálint**

*I work in the Bóbíta Kindergarten in Törökbálint as a conductive educator and pre-school teacher. Since September, 2013 I have small groups of children with special needs. These groups of 14–15 children are heterogeneous and some of the children have behaviour or personality/identificational problems. Since the schoolyear of 2015/2016 I organise therapy sessions with my dog which are included in the yearly curriculum of the group. Children have animal assisted education on a weekly basis. Dogs are one of the most social animal species due to their good adaptability and improved non verbal communication skills. Their simple presence motivates almost every child, gets children to move, smile or talk. While training my dog Molly, my goal was to make sure to provide her with all necessary skills to cope with children. Her kindergarten visits are preceded by careful planning (Project work – dog week). The main structure of the therapy sessions is constant, while the nature of the specific exercises is adapted to the required area of development. Children enjoy these therapy session days. They desire to improve their knowledge constantly. It is important to me that children learn the point of view that I represent, from the earliest age possible.*

**Keywords:** *dog assisted education, project-work, planned tasks, knowledge, mindset shaping*

Koller Tímea (2017): Gyerekek és állatok kapcsolata a Törökbálinti Bóbíta Óvodában. *Gyermeknevelés*, 5. 2. sz., 33–35.

# Egy kutyával asszisztált könyvtári foglalkozás bemutatása

**KACZUR BRIGITTA**

óvodapedagógus, gyógypedagógus, Bóbita Óvoda, Törökbálint

*Személyiségemből, szakmámból, de leginkább saját tapasztalataimból adódóan mélyen hiszek az állatok különleges motiváló erejében, mely az élet minden területére kihat, mindenhol ténylegesen működik. 2016-ban az ELTE BTK informatikus könyvtáros szak egy végzős hallgatójának felkérésre megterveztem és megvalósítottam egy kutyával asszisztált könyvtári foglalkozást Érden, a Csuka Zoltán Városi Könyvtárban egy óvodai csoport számára. Az eseményen legfőbb segítőt és társam, Tequila nevű, saját 2,5 éves, képzett Golden retriever szuka kutyám volt. Munkám során bemutatásra kerül többek között a bizonyított tény, hogy az ilyen jellegű foglalkozásoknak napjainkban magas szintű létjogosultsága van, a foglalkozás menete, utóélete, a gyerekekre gyakorolt hatása, valamint többek között az állatokkal történő interakciók során létrejövő, korábban már kutatásokkal bizonyított, jótékony hatások sokasága is.*

**Kulcsszavak:** könyvtárak napjainkban, állatasszisztált foglalkozás, interakció, megjelenő pozitív hatások, létjogosultság

*„Harap utca három alatt  
megnyílt a kutyatár...”*

*(Weöres Sándor: Kutya-tár)*

Az állatok jelenlétének az emberre gyakorolt jótékony hatása, valamint kimagasló motiváló ereje az élet minden területén bizonyítható. Érzni, tudja ezt az állatokkal interakcióba lépő ember, de ma már számos tanulmány is bizonyítja. Az ember és állat közötti különleges kapcsolat számtalan kiaknázatlan területtel rendelkezik. A rohamléptekben fejlődő technikai vívmányok miatt a mai modernkor gyermekei egyre ritkábban kerülnek kapcsolatba a könyvek világával. A könyvtáraknak mindig több és változatosabb módszert kell bevetniük közönségük megtartására, bővítésére. Az állatok motiváló ereje természetesen ezen a területen is számtalan lehetőséget rejt magában. A kutyával asszisztált könyvtári foglalkozások hatalmas segítségünkre lehetnek abban, hogy a gyermekekkel játékos formában megismertessük, megszeretessük a könyvek világát, valamint magát a könyvtár intézményét is.

2016 tavaszán keresett fel Incze Dorotytya, az ELTE BTK informatikus könyvtáros

szak végzős hallgatója, aki akkoriban szakdolgozatát állatok a könyvtárban témakörben írta. Kérdésére – miszerint segítenék-e neki megvalósítani egy kutyával asszisztált könyvtári foglalkozást – a fentebb leírtak miatt természetesen szinte gondolkozás nélkül igent mondtam. A rendezvényre 2016 novemberében került sor Érden, a Csuka Zoltán Városi Könyvtárban, melyen 23 óvodás korú gyermek, kísérőik, könyvtárszakos hallgató segítők, az intézmény dolgozói, Tequila nevű akkor 2,5 éves Golden retriever szuka kutyám és jómagam vettünk részt.

A 45 perces foglalkozást ismerkedéssel, bemutatkozással, a szabályok tisztázásával és egy kis „Kutya-etikett”-tel kezdtük, majd egy rövid feszültségoldó beszélgetés, saját kutyás érintettség, illetve élmények felelevenítése után megismertedtünk a munkakutyák világával. Ezt követte az esemény azon része, amitől a program igazán könyvtári foglalkozássá vált, hiszen a helyszín mellett előtérbe

kerültek a könyvek is. Mivel a résztvevő gyermekek átlagéletkora 4–5 év volt, így olvasni egyikük sem tudott, ezért olyan irodalmakat válogattam össze, amelyekben a szerzők jól látható képeken illusztrálják a kutya szükséges felszereléseit. Ezeket a megfelelő oldalon kinyitva adtam a gyermekek kezébe. Megkértem őket, hogy jól nézzék, majd jegyezzék meg, hogy milyen eszközöket látnak a könyvekben. Felhívtam továbbá a figyelmüket arra is, hogy a kiosztott könyvek mindegyike a kutyákról szól, melyek itt a könyvtárban megtalálhatóak és szüleik segítségével bármikor kikölcsönözhetőek. Az irodalmak begyűjtése után a gyerekek jelentkezés mellett jöhettek ki a következő feladat végrehajtásához. A terem közepén Tequila mellett egy letakart kosárban különböző tárgyakat helyeztem el. Voltak köztük a könyvekben látott kutyafelszerelések és voltak egészen más jellegű, hétköznapi használati eszközök is. A gyerekek feladata a

kosárból egy tárgy kihúzása, megnevezése, beazonosítása, illetve annak eldöntése, hogy a kutya felszereléseinek egyikét választotta-e ki avagy valami teljesen mást. Amennyiben az állathoz tartozó eszközt sikerült kihúzni a kosárból Tequilán be is mutathatták használat közben, tehát a nyakörvet a nyakára, szájkosarat a fejére, pórázt a nyakörvre tehettek, jutalomfalattal megetethették, bundáját kicsit kikefélhették, stb. Ezt a feladatot követte egy a segítőm általi mese felolvasása, miközben a gyerekek színes rajzokat készíthettek Tekiről, a mesebeli ebről vagy saját kutyáikról. Majd szabadon választott, irányított tevékenységek következtek: kutyás puzzle-k kirakása, kutyás memóriakártya, kutyamalom társasjáték, valamint kutyás feladatlapok megoldása. Végezetül búcsúként pacsi-osztás és simogatás volt a gyerekek és Tequila jutalma a sikeres közös munkáért.



1. ábra: Tekivel a könyvtárban



## A foglalkozás utóélete pár gondolatban...

Mivel a program legfőbb célja az volt, hogy a gyermekeket az állattal asszisztált foglalkozás segítségével egy kellemes élmény érje a könyvtár intézményében, a pedagógusok figyelmét kimondottan felhívtuk arra, hogy tudatosítsák, erősítsék meg a gyermekeket abban, hogy ez nagyon pozitív élmény egy könyvtárban érte őket. Így másnap az óvodapedagógusok erre a témakörre építették délelőtti foglalkozásukat. Nemcsak az előző nap átélt programról esett szó, hanem a gyerekek már érintettként lelkesen beszéltek a könyvtárról, annak helyszínéről, működéséről, a látottakról és magukról a könyvekről is. A téma még napokkal később is többször előkerült a gyerekek kezdeményezésére. Az óvodapedagógusok elmondása szerint a programon a visszahúzódebb gyermekek is igen motiváltak, lelkesek voltak, míg a magatartásbeli problémákkal küzdő gyermekek egy higgadtabb, a helyzethez illőbb, megfelelőbb viselkedésre voltak ösztönözve. Azt gondolom, hogy ezen reakciók a vártak megfelelően alakultak, hiszen az állatokkal történő interakció bizonyítottan számtalan pozitív fizikai hatással párosul. Babos Edit egy tanulmányában (Babos, 2013) leírtak szerint Allen és munkatársai 1996-ban végzett kísérletükkel azt igazolták, hogy anyai stresszmutatói háziállatuk és házastársuk jelenlétében voltak a legkedvezőbbek, vagyis egy állat pusztja jelenléte képes csökkenteni a személy stresszérzését. Emellett többek között bizonyított az is, hogy az állatok simogatása során csökken a vérnyomás, a szívfrekvencia, jelenlétükben normalizálható a légzésszám, valamint csökken a fájdalomérzet is. Babos Edit munkájában (Babos, 2013) további olyan kutatásokat mutat be, mint Perelle és Granville 1993-as vizsgálata, ahol többek között igazolják azt is, hogy az állatok jelenlétében az egyének szignifikánsan többször mosolyognak. Az egyén jóléte szempontjából különösen fontos a feltétel nélküli elfogadás, melyet a kutya alapvető készségei miatt tanítás vagy különösebb odafigyelés nélkül is meg tud adni, valamint felismeri az emberi érzelmeket és képes ennek megfelelően viselkedni, együtt érezni. Valamint nem szabad megfelelkezünk az állatok szorongáscsökkentő hatá-

sáról sem, melyre Illés Anett is kitér 2006-ban megjelent *AI módszer a kutyás terápiában* című munkájában. (Illés, 2006). Mindennek az állattal asszisztált foglalkozásokon igen nagy jelentősége van. A résztvevő pedagógusok egyoldalúan úgy nyilatkoztak, hogy véleményük szerint a program mellett, hogy legfőbb célját teljes mértékben elérte, – vagyis a könyvtár helyszíne és az ott dolgozó könyvtáros munkatársak jelleme pozitív élményként maradt meg a gyermekekben –, sokoldalú fejlesztést valósított meg. Továbbá mindannyian egyetértettek abban, hogy örülnének neki, ha a programnak valamilyen formában lenne folytatása. Szívesen vennének részt óvodásaikkal további könyvtári és/vagy állatasszisztált foglalkozásokon is.

Mindemellett maga a könyvtár igazgatónöve, valamint munkatársai is lelkesen, pozitívan nyilatkoztak a programról. Elmondásuk szerint állatasszisztált foglalkozásra ez ideig nem került sor intézményükben, de örülnének a további együttműködésnek. A foglalkozáson sok fénykép készült, melyek felkerültek a könyvtár honlapjára, így a fotók által többen is tudomást szerezhetnek, valamint betekintést nyerhetnek a könyvtárban tartott állatasszisztált foglalkozásba, mely szintén az intézmény népszerűségét növeli.

Azt gondolom, ha csak a foglalkozáson részt vevő gyermekek egy része legalább még egyszer visszalátogat szüleivel is a könyvek tárházába, már hatalmas sikert értünk el.

### Felhasznált irodalom:

Babos Edit (2013): Állatasszisztált terápia, Módszertani előtanulmány óvodáskorú gyerekek kutyával történő fejlesztésére, *Alkalmazott pszichológia*, **13.** 3. sz., 59–81.

URL: [http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/APA\\_2013\\_3\\_BABOS.pdf](http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/APA_2013_3_BABOS.pdf)

Illés Anett (2006): *AI módszer a kutyás terápiában*. kézirat

URL: <http://mek.oszk.hu/03800/03851/03851.pdf>

### Képek forrása

Csuka Zoltán Városi Könyvtár, Érd

URL: <http://csukalib.hu/keptar.php?keptar=684>



2. ábra: P. Tequila – Teki

### **Presentation of a dog-assisted therapeutic work in a library**

*Based on my personality, occupation, but mostly on my previous experiences I truly believe in extraordinary motivational skills of animals that can be applied in all areas of our life. In 2016 upon request of a graduate student at the informatics-librarian programme at Eötvös Loránd University Faculty of Humanities I planned and implemented a dog-assisted therapeutic work for a group of pre-schoolers in Zoltán Csuka City Library, Érd. The most important helper and partner during the course of the work was my 2.5-year-old, trained female golden retriever, called Tequila. During my work not only the grounds of the high efficiency of the dog-assisted therapy, those of the course and follow-up of the therapeutical work have been established, but also its positive effects on the pre-school students and the beneficial effects of the interactions with animals, already proven by previous researches, have been justified.*

**Keywords:** *libraries at present, animal-assisted work, interactions, positive effects, justification*

Kaczur Brigitta (2017): Egy kutyával asszisztált könyvtári foglalkozás bemutatása. *Gyermeknevelés*, 5. 2. sz., 36–39.

# Az állatok részvétele az oktatási programban – Erasmus+ „ZORO” projekt

**STAUB TÜNDE**

Érdligeti Általános Iskola, általános iskolai tanár, német nyelvtanár

*Iskolánk 2015-ben csatlakozott egy európai állatasszisztált programhoz, az Erasmus+ keretén belül. A „ZORO” projektben hét ország pedagógusai dolgoznak, s igyekeznek olyan tanítási kultúrát, módszereket kialakítani, amelyben természetes partnere a tanulóknak és a pedagógusoknak az állatok. A projekt szakmai irányítója Írország. Az Abbeyleix-ben működő Elista Education adott otthont a programban résztvevő országok szakembereinek. Teóriákkal és módszerekkel ismerkedhettek meg a résztvevők.*

**Kulcsszavak:** „ZORO” projekt, különféle állatok az iskolában, állatasszisztált oktatás, interakciók, az állatok bevonásának előnyei

A szlovén Rogaška Slatinai Ljudska Univerza intézmény felhívására 2015 februárjában csatlakoztunk a „ZORO” projekthez. A téma azonnal felkeltette a figyelmünket, hiszen iskolánk számára nem új, már két éve bevonunk a tanításba, tanulói fejlesztésbe állatokat, pontosabban kutyát és nyulat. Mivel kolléganőink jó tapasztalatokkal rendelkeznek, szívesen vállaltuk, hogy kilépünk iskolánk keretéből és nemzetközi szinten is foglalkozunk ezzel a témával, tanulunk újat, cserélünk ötleteket, ismereteket. Így lettünk a projekt egyik partnere Lengyelországgal, Görögországgal, Törökországgal, Romániával, Horvátországgal és Írországgal együtt.

A projekt ténylegesen 2015 szeptemberében kezdődött Szlovéniában. Itt ismerkedtünk össze a résztvevőkkel és kaptuk meg a teljes programot, valamint a feladatainkat. Megtudtuk, hogy Írország a szakmai támogatónk lesz. A nemzetközi találkozón az egyes országokban az Elista Education először az állatterápia elméleti oldalával ismertetett meg minket. Az Intézet honlapja a következő címen érhető el: <http://www.elistaeducation.com>

A gyakorlati ismeretek megszerzésére pedig 2016 júniusában egy ötnapos tréningen nyílt lehetőség. Csodálatos öt napot töltöttünk a gyönyörű szép Írországbán, Abbeyleix-ben. Minden napra jutott újdonság ebben az intézetben.

Megtanultuk az állatterápia alkalmazásának lehetőségeit, bemutatókon láttuk, hogyan működik. Az intézetben mindenféle állattal dolgoznak, kutya, macska, nyúl, hörcsög, tengerimalac, sertés, tehén, ló, póni, kecske egyaránt szerepel a palettán. Itt helyben folyik terápiás ellátás – megcélózva minden korosztályt, gyerekektől felnőttekig –, de szívesen látogatnak el az állatokkal együtt iskolákba, oktatási intézményekbe. Mindenre láttunk példát és nagyon izgalmas volt, hogy mennyire ösztönzően hatnak az állatok az emberre.

Voltunk iskolai látogatáson is. Egy alkalommal egy többségi állami iskolában matematikaórát néztünk meg póni részvételével, egy földrajzórát tengerimalaccal és egy testnevelésórát kutyával. Jártunk Dublinban egy speciális iskolában is, ahová különböző problémákkal küzdő, nehezen kezelhető gyerekek járnak. Itt kutyaterápiás órákat láttunk.

A leghasznosabbak azonban a gyakorlati óráink voltak. Saját magunk próbálhattuk ki az újonnan tanult módszereket. Élmény volt a lovakkal foglalkozni, a malacokkal számolni, tengerimalaccal rajzolni, hörcsöggel építeni.

Ezeket a tapasztalatokat hoztuk haza és hasznosítjuk ma is a munkánkban. Kaptunk egy nagyon jól használható kézikönyvet, melyet lefordítottunk magyarra, hogy kollégánk is kedvet kaphasson néha-néha valamelyik kis állatunkkal együttműködni tanítási órán.

A projekt résztvevői általános irányelveket fogalmaztak meg az „állatok az oktatásban” programhoz

Az állatok a *Homo Sapiens* megjelenése óta osztják meg a Földet az emberekkel, tehát kezdettől fogva együtt éltünk állatokkal. Az állatok emberhez való szoktatásának jelentős változása volt az, amikor az addig az ember mellett élő kutyákat és az életben maradásra (mégpedig étkezésre) használt (akkor még húsevő, farkasszerű fajt) háziállatokat legálább négyezer évvel ezelőtt.

Azóta az állatok vadásztársaink, háborús szövetségeseink, közlekedési eszközeink, tudományos kutatások modelljei, szabadidős tevékenységek (alanyai) és szórakozásai, illetve egyszerűen csak társaink, „háziállat” mi-voltukban.

Jelenleg Európa több mint 72 millió családja osztja meg az életét állatokkal, mert úgy döntöttek, hogy háziállatot tartanak. A háziállat tartásának számos oka van, például egyes esetekben a biztonság vagy gazdasági haszon, de többségében az állattulajdonosok valamiféle nem praktikus nyereségről számolnak be: többnyire személyes vagy családjuk érzelmi jólétéről.

A projektben résztvevőkkel közösen igyekeztünk meghatározni, mik az előnyei az állatok bevonásának a gyerekprogramokba, a nevelési-oktatási folyamatokba. Természetesen szóba kerültek az állatasszisztált ellátásokkal kapcsolatos legfontosabb fogalmak (állatasszisztált aktivitás, pedagógia, terápia stb.). Erre azért volt szükség, hogy „közös nyelvet” beszélhessünk. Szó került arról is, hogyan, miként folyhat az állatok kiválasztása az állatintegrációs programokba, valamint, hogy mi teszi alkalmassá az állatot arra, hogy osztályteremben tartsuk. Az is tárgyalt téma volt közöttünk, hogy mitől érzi jól magát az állat. Fontosnak tartottuk, hogy tudjuk a szorongó állatot felismerni. Mivel az állatokkal való közös tevékenység az állat révén egy újabb „szereplő” bevonását jelenti a nevelési-oktatási folyamatba, arról is konzultáltunk, hogy lehetnek-e kockázatai ennek az eljárásnak. Végül további etológiai szempontként azt is elemeztük, milyen szokásrend kialakítása szükséges az iskolában tevékenykedő állatok

számára, azaz, hogyan bánunk legjobban az állattal.

Kiemelt, fontos feladatunk volt az ún. célorientált munkafázis megtervezése. Ennek során tárgyaltuk az állatok felkészítését a hatékony együttműködésre, a munkafázis eredményének mérése lehetőségeit, illetve az állatintegrált oktatás munkafázisainak értékelésének módjait. A tapasztalatok közre adhatósága érdekében mintatevékenységeket jegyeztünk fel – adtunk közre.

### **Az állatintegrációs programokról**

Bár sok nevet kapott, az „Állatintegrációs program” egy olyan program, melyben állatok és emberek úgy találkoznak, hogy ez az ember számára valamilyen szempontból hasznos. Ezért ezeket a programokat „Állatasszisztált” programoknak nevezzük.

### **Állatasszisztált oktatás (AAE) vagy állatasszisztált pedagógia**

Az állatasszisztált oktatás célja általában a tanulási fejlődés, tehát olyan feladatok válnak hangsúlyossá, amelyben az állat segít a gyermeknek a matematikai, szövegértési vagy más alaptantárgy összefüggéseit megérteni. Az elemi ismeretek, például a jobb- és baloldali megkülönböztetését, vagy a színek felismerését is támogathatja az AAE.

Bár tipikusan az AAE elsődleges célja a megismerő (kognitív) működés és tanulás, számos más előny is származhat belőle, melyekre általában összpontosítani lehet a terápiás állatasszisztált alkalmakkor.

Az állatasszisztált oktatás arról szól, hogy egy állattal kapcsolatos feladatban valakinek utasításokat adunk azért, hogy gyarapodjon a tudása, és fejlődjön abban a rész-képességben, mely kapcsolódik az állathoz.

Az AAE lehetőségeket nyújt a segítőknek (oktatási szakembereknek), hogy kreatívan új ötleteket gondoljanak ki a tanulásban, melyek amúgy sokkal elméletibbek lennének. Ez sok tanulóknak megfelelhet, különösen azoknak, akik küszködnek a klasszikus tanulási módszerekkel.

Interakció	Cél
Állatasszisztált terápia	Kezelés vagy rehabilitáció (Beleértve az állatasszisztált tanácsadást/állatasszisztált fizioterápiát)
Állatasszisztált oktatás	Tudás, megértés, készség megszerzése
Állatasszisztált aktivitás	A feladat/tevékenység
Állatasszisztált beavatkozás	Megelőzés és változtatás (bizonyos dolgok megelőzése természeténél fogva fejleszt más dolgokat)

1. táblázat: Az állatasszisztált interakciók összefoglalása

A fenti interakciók “programokon belül” fordulnak elő. Egy programon egy egész osztálynyi tanuló is részt vehet, de egy-egy gyermek számára is előkészíthetjük azt. A programoknak “célorientáltaknak” kell lenniük, kell lennie egy célnak és egy elvárt végeredménynek. A programokon belül a célok különbözőni fognak.

*Mik az előnyei az állatok bevonásának a gyermekprogramokba?*

Az emberek és állatok interakciójából/kapcsolatából végtelen számú haszon származik. Programunkban hat kategóriába soroltuk őket.

#### *Fizikai*

Ezek az előnyök a testre, illetve a test működésére vonatkoznak. Ezeknek nem kell rehabilitációs jellegűnek lenniük, bár gyakran azok, mivel az állatokat az állatasszisztált fizioterápiás programokban alkalmazzák.

#### *Pszichológiai*

Ezek az előnyök az elmeállapotra vonatkoznak. Segítenek az emberek önészlelésében, abban, hogy mire *gondolnak*. Ezek lennének az állatasszisztált fizioterápiának vagy szaktanácsadásnak a céljai

#### *Társas*

Ezek azok a hasznok, amelyek az emberek egymásra hatásából származnak. A társas előnyök lehetnek beszéd-alapúak, de lehet

akár a szemkontaktus, utasítás követése, vagy a beszélt nyelv megértése is.

#### *Érzelmi*

Ezek az előnyök az érzelmekhez kapcsolódnak. Az állatinterakciók előnyei hatással lehetnek a közérzetre, és gyakran közvetett hatásuk lehet a viselkedésre, pszichikai felfogásra és pszichikai egészségre is.

#### *Viselkedésbeli*

Ezek az előnyök a tevékenységre/tettekre vonatkoznak. Az embereknek gyakran kell változtatniuk a viselkedésükön ahhoz, hogy az állatokkal hatékonyan tudjanak együttműködni, és ez segít az embereknek megismerniük önmagukat.

#### *Kognitív (gondolkodással kapcsolatos)*

Ezek az előnyök a tanulással vannak kapcsolatban. A kognitív feladatot erősíteni lehet a résztvevő állatokkal, és az állatok lehetőséget teremtenek arra, hogy újabb módon tanulhassanak.

Fontos azonban megjegyeznünk, hogy nincs olyan program, melynek csak egyfajta haszonnal jár, de ha a program céljai világosak, akkor a hasznok nagy valószínűséggel egy területen kiemelkedőek lesznek a többihez képest.

Projektünk 2017 szeptemberében zárul, de reméljük, hogy ezután is kapcsolatban maradunk Erasmus+ „ZORO” projekt résztvevőivel.

### **Erasmus+ 'ZORO' project: Animal integration in the educational programme**

*Our school joint a European animal-assisted program in 2015 in the framework of Erasmus+. In the 'ZORO' project, teachers are working from seven countries, they try to establish educational culture, method where the animals are involved. Leader of the project is Ireland. The participants got knowledge about theories and methods.*

**Keywords:** *'ZORO' project, different animals in schools, animal-assisted education, interaction, the advantages of the involvement of animals*

Staub Tünde (2017): Az állatok részvétele az oktatási programban – Erasmus+ „ZORO” projekt. *Gyermeknevelés*, 5. 2. sz., 40–43.

# Tapasztalatok – állatokkal segített pedagógiai tevékenységek iskolánkban

**MARCALI-KISS RITA**

tanító, kutyaterápiás fejlesztő szakember, Érdligeti Általános Iskola

*Három éve segíti munkámat a kutyám az iskolában. Bemutatom a kiscsoportos foglalkozásainkat. Részt vettünk a Segítő állatok az iskolában elnevezésű Erasmus+ programban. Összegzem tapasztalataim a gyerekek fejlődéséről.*

**Kulcsszavak:** állatasszisztált eljárás, kiscsoportos fejlesztő foglalkozás, Kemi, Erasmus+

*„Egy állat barátsága az egészség szigete az örület világában.  
Legyen kutya, macska, madár, hal vagy teknős,  
egy állat mindig hűséges és őszinte barát marad,  
akivel nem kell versenyezni, akár jót, akár rosszat hoz az élet”*

*(Boris M. Levinson)*

A Budapesti Tanítóképző főiskolán végeztem, néhány év kihagyással 1988 óta tanítok jelenleg iskolámban. Fontos számomra, hogy a gyerekek szívesen járjanak az iskolába és örömmel tanuljanak. Tanítóként régóta kerestem olyan módszert, amellyel megkönnyíthetem tanítványaim számára a tanulást és ezzel saját munkámat is.

Néhány évvel ezelőtt ismerkedtem meg az állatasszisztált eljárásokkal. Nagyon sokféle területen használják. Az állatasszisztált eljárás, mint módszer, állatok bevonása jelenlétükkel vagy aktív részvételükkel a gyógyításba, jelen esetben a pedagógiai munkába.

A Kaposvári Egyetemen 2015-ben fejeztem be a kutyaterápiás fejlesztő szakemberképzést. A kétéves képzés első évében főként gyógypedagógiát, anatómiát, fejlődést, gyógypedagógia pszichológiát tanultunk. A második év során etológiával, genetikával, állatanatómiával és egészségtannal, majd zoopedagógiával és állatasszisztált pedagógiával foglalkoztunk. A negyedik félévben több gyakorlaton is részt vettünk egy értelmi fogyatékkal élő gyerekeket foglalkoztató intézetben.

Nagyon sokat tanultam a sérült gyerekekről, ezért egyre szívesebben foglalkozom velük is. Jobban értem viselkedésük mozgatórugóit és könnyebb velük bánni, tudok nekik segíteni.

Ebben nagy segítség a kutyás AA-pedagógia.

Képzett kutyám már abban az évben is járt velem heti néhány órára az osztályomba. Rendkívül jó hatással van a gyerekekre, motiválja őket a tanulásra, megtanítja, hogyan bánjanak az állatokkal és nem utolsó sorban egymással is. Nagyon szeretem a képzőművészetet, hét éve vezetem az alsós rajzsakkört, sok csodálatos kép készül ezeken az órákon. Céлом, hogy a gyerekek megszeressék az alkotás örömét.

## **A kutya segítségét háromféleképpen használom**

### *A délelőtti tanórákon*

Kemi részt vesz a tanítási órákon. Megnyugtatja a gyerekeket, könnyebb a tananyag bevéssződése. Jó hangulatban telnek az órák.

### *Egyéni felzárkóztató foglalkozásokon*

A lemaradó, problémákkal küzdő gyerekeknek tartom a felzárkóztató foglalkozásokat. A feladatok megoldása közötti időkben spontán játszanak a kutyával. Ez a tevékenység nem

csupán leköti őket, hanem mintegy átvezetést is biztosít a következő feladatra. Így a kutyával eltöltött idő relaxáló hatással is bír.

### *Kiscsoportos fejlesztő foglalkozásokon*

Kiscsoportos fejlesztéseket sajátos nevelést igénylő gyerekeknek tartok. Komplex fejlesztést végzünk.

Fejlesztő foglalkozásaink rutintevékenységei a következők:

- I. Nagymozgás
- II. Finommotorika
- III. Megismerő tevékenység
  - a) Érzékelés – észlelés
  - b) Figyelem – megfigyelőképesség
  - c) Emlékezet
  - d) Gondolkodási funkciók
- IV. Kommunikáció

### **Az osztályomról, az ott végzett munkáról**

Jelenleg másodikos osztályom van. Négy SNI-s gyermek jár az osztályba, két Asperger-szindrómával, figyelemzavarral küzdő, egy kisfiú autizmus spektrumzavarral és egy testi fogyatékossgal élő gyermek, rajtuk kívül négy BTMN-es gyermek, köztük több tanulási nehézségekkel küzd és egy szorongó BTMN-s kislány.

A tanítási órákon sokkal könnyebben kezelhetőek, mióta Kemi is jelen van. Amikor elfárad valamelyik és rendetlenkedni vagy sírni kezdene, odaküldöm a kutya mellé. Pár percig simogatja a kutyát és máris újult erővel veti bele magát a munkába.

Tavaly már a beszoktatási időszak alatt is nagy segítség volt a kutya. Az olyan gyerekek, akik általában hónapokig nem akarnak elszakadni reggelente az édesanyjuktól, pár nap alatt zökkenőmentesen megszokták az iskola rendjét.

Nagyon szerencsés helyzetben van az iskolánk, van saját autizmus spektrumra szakosodott gyógypedagógus kollégánk, pszichológusunk, gyógypedagógiai asszisztensünk, akikkel együtt dolgoztuk ki a programot és folyamatosan konzultálunk a gyerekekről. A gyógypedagógiai asszisztens az órákon is részt vesz, segíti a munkát.

Az órák ráhangolódással kezdődnek. A szőnyegen körbeüljük a fekvő kutyát és mondogákat mondunk, miközben a gyerekek a kutyát simogatják. Hetente, kéthetente tanulunk egy-egy újabb mondogát.

Ezután gyakran testséma-játékot játszunk. Mondok egy testrészt és a kutyán egy másikat mutatok. A gyerekeknek a kutyán mutatott testrészt kell magukon megmutatni. A figyelemkoncentrációt is fejleszti ez a gyakorlat, mert a verbális utasítást figyelmen kívül kell hagyniuk.

Máskor „csipeszelős” játékot játszunk, a kutya pórázára meghatározott sorrendben kell a különböző színű csipeszeket felhelyezniük. Fejleszti a finommozgást és a matematikai készségeket.

Ezután mozgásos játék következik, például Tűz – víz – repülő, Mókusok ki a házból... sok játékot „írtam át kutyára”. Az elsónél a kutyát kell figyelni, amikor leül vagy lefekszik, a gyerekeknek utánozniuk kell. A helyfoglalós játéknál a kutya ugatását kell figyelniük – ez a hallási figyelmet fejleszti.

Amelyik gyerek első lesz valamelyik játékban, kérhet egy trükköt Kemitől.

Vannak különböző eszközeink, amelyeket a kutya pihenőidejében használunk, ilyen a libikóka egyensúlyfejlesztő játék.

Ezután ismét mozgásos játékok következnek, nagyon élvezik a gyerekek és a kutya is – például a mászó alagút, amely sokrétűen fejleszti a gyerekeket.

Ezután általában leülünk és memória, logikai fejlesztő, építő-, kirakós játékkal vagy dominóval játszunk.

Az óra végén a szőnyegen ismét körbeüljük a kutyát és Weöres Sándor Kutyatár című versével búcsúznak Kemitől a gyerekek.

### **Esetbemutatók**

L.-l (Asperger-szindrómával, ADHD-val küzdő kisfiú), aki év elején 5 percig sem tudott figyelni és az írás hatalmas fekete firkákat jelentett – odáig jutottunk, hogy többnyire velünk halad az órákon, felismerhetően ír – ebben nagyrészt gyógypedagógusunk munkája is benne van – és édesanyja boldogan újságolta, hogy otthon is rajzolgat.



P. (autista kisfiú) meg sem szólalt fél évig (járt hozzám rajzszakkörre még óvodás korában), a kutyás kiscsoportos foglalkozásokkal odáig jutottunk, hogy az órákon velünk együtt mondja a verseket és jelentkezik, s többnyire jó válaszokat ad. Nemrég az egész iskola előtt előadtunk egy mesejátékot és érthetően végigmondta négysoros szerepét.

Zs., aki közösségben nagyon szorong, szintén sokat jelentkezik, aktív az órákon, ő is szerepelt az előadáson.

### Erasmus+ program

Iskolánk csatlakozott a Segítő állatok az iskolában c. programhoz. Nyolc ország összefogásával nyert a program támogatást az Európai Uniótól. Szlovénia, Lengyelország, Görögország, Törökország, Magyarország, Románia és Horvátország egy-egy iskolája vesz részt és Írország adja a szakmai képzést – egy állatasszisztált eljárásokra szakosodott alapítvány egy hetes tréningjén vett részt két kollégánóm tavaly nyáron.

Hozzánk 2016 decemberében jöttek a partneriskolák delegációi. Hírből már minden partner ismerte Kemi munkáját, nagyon várták a személyes találkozást. Nagy sikere volt Keminek, s annak a munkának, amit segítségével végzek.

Iskolánkban más segítő állat is jelen van. Badics Gyöngyi gyógypedagógiai asszisztensünk egy nyuszi asszisztálásával tartja fejlesztő foglalkozásait.

### Összegzés

A kutya jelenléte tavaly nagymértékben megkönnyítette elsős osztályom számára az átmenetet az óvodából az iskolába. Hamarabb oldódtak, könnyebben alkalmazkodtak az új környezethez. A gyerekek egymás közti kapcsolata is sokkal jobb, mint kutya nélkül. Kevés a feszültség, nyugodtabb a hangulat, türelmesebbek egymással. A tanítási órákon nagyon jól haladunk a tananyaggal, könnyebb a bevéődés, pedig azt hinné az ember, hogy a kutya elvonja a figyelmüket. Éppen fordítva történik, jobban tudnak koncentrálni.

A foglalkozásokra is szívesen jönnek a gyerekek, nagyon várják az órákat. Akik nem SNI-sek, sajnálják, hogy nem jöhetnek és irigylik azokat, akik járnak.

A felzárkóztató órákra sem kell lasszóval fogni őket, már hetekkel előre „bejelentkeznek”, ha tízszer ennyi korrepetálásom lenne, akkor is tele lenne a naptáram.

Megtapasztalhattam, hogy az állat nem old meg minden problémát, de óriási segítség az alsó tagozatos gyermekek motiválására a tanulásban és abban is, hogy a tanító közelebb kerüljön a gyerekek lelkéhez. Az autizmus spektrumzavarral küzdő gyerekek kinyílnak, kapcsolatot lehet velük teremteni az állatokon keresztül. A figyelemzavarban szenvedő gyermekeket megnyugtatja, könnyebben elfogadják a szabályokat, kereteket.

Nagyon örülök, hogy elkezdtem állatasszisztált terápiával foglalkozni, és hogy ebben az iskolában mindezt megtehetem.

### Experiences on animal assisted therapy in our school

*My dog has been helping my work at school for three years. In this text I present a short summary on our work as well as our experiences in the Erasmus+ program.*

**Keywords:** *animal assisted education, generative pedagogy in small groups, Kemi, Erasmus+*

Marcali-Kiss Rita (2017): Az állatok részvétele az oktatási programban – Erasmus+ "ZORO" projekt - Érd. *Gyermeknevelés*, 5. 2. sz., 44–46.

# Állatasszisztált pedagógia a tanteremben

**KONTI HELGA**

osztálytanító, gyógypedagógiai tanár, fejlesztőpedagógus, Tág Világ Iskola

*Öt évnyi kutató és tapasztalatszerző munka után, 2016 szeptemberében indítottuk el kutyával a tanteremben programunkat. Központban az állatok tartós jelenléte által kiváltott pozitív hatások álltak. Az első tanévet a szociális kompetenciák fejlesztésére és változásának megfigyelésére szántuk. Dokumentáltuk azokat a pszichés változásokat, amiket feltételezhetően az AAE-program indukált.*

**Kulcsszavak:** pszichés állapot, kognitív és szociális kompetencia változása, a kutya folyamatos jelenléte az osztályban, AAE-protokoll a Tág Világban

*Háttér: Dr. Boris Levinson a 60-as években elindította az állatorientált gyermek-pszichoterápiát. Tudomásunk szerint ő volt a legelső, aki ezt dokumentálta is. Az eltelt fél évszázadban a pszichológia és a pedagógia lassan kezdte el felismerni az állatok jótékony, terápiás hatását.*

*A 2010-es évek elején Angliában az olvasási kedv és készség javítására megalkották a Bark and Read és a Reading to Dogs programot. Iskolán kívül már szervezettervezetett könyvtárakban is megjelent.*

*Magyarországon az utóbbi néhány évben erősödött fel a törekvés az állatasszisztált programok kialakítására. Ugyan egy-két tanulmány már megjelent a témában (Dunkel 2008, vagy Lakos előadásai), de ezek vagy csak elméleti vagy nagyon szűk populációt érintő speciális terápiás tapasztalatokat adnak közre.*

*Az állatok bevonása az oktatásba, általában rendszeresen ismétlődő alkalmakat jelent, heti egy-két foglalkozással (40–60 perc).*

*Célok: Megfigyelésünk arra irányul, hogy az érintett csoport tanulóinál mely területen lesznek a legmarkánsabban megmutatkozó változások:*

- érzelmi, indulati, akarati élet
- kognitív képességek
- szociális képességek

*Módszer: Az általunk elindított kutyás program heti négy napban zajlik, melyeken az állatok gyakorlatilag folyamatosan jelen*

*vannak (5–7 óra). Az osztályt felváltva 3 kutya látogatja az erős igénybevétel miatt: egy magyar agár, egy német vizsla keverék és egy szállkás tacskó. A három eb nem csupán külső megjelenésben, méretben különbözik, hanem temperamentumban, jellemben is. A gyerekeknél kialakul egy preferálási sorrend, bár az épp jelenlévővel is megelégszenek.*

*Módszerünk értékeléséhez tanári megfigyelést, tanulói kérdőívet használunk.*

*Eredmények: Arra számítunk, hogy a tartós kutyás jelenlét elsősorban a szociális kompetenciát fogja legkedvezőbben befolyásolni.*

## Állatassisztált pedagógia a tanteremben

Az állatok megjelenése a gyógyító nevelési, oktatási színtereken az elmúlt bő fél évszázada egyre erőteljesebb. Kezdetben inkább próba szerencse alapon szerveződtek az ilyen alkalmak. Évtizedek tapasztalatai formálták, alakították ki a mai modelleket. Hosszú az út Dr. Boris Levinson állat-orientált gyermekpszichoterápiájától a napjainkban használt alkalmazási módokig. Céljaink vezérlik a választásainkat: milyen állatot, milyen feladatra kérünk. Tudjuk, hogy szorongás oldására elsősorban macskák, kacagógerlék alkalmasak. Feladathelyzetben való tanulásra, kognitív képességek erősítésére, agresszió csökkentésére, szociális készségek, képességek fejlesztésére kutya a legjobb választás. Angliában egyre többször találkozhatunk velük könyvtárakban, iskolákban. Elsősorban az olvasási kedv fellendítésére, az olvasási teljesítmény javítására dolgozták ki a Bark and Read és a Reading to Dogs programot.

A tartós kutyás jelenlét hatásait terveztük megfigyelni, dokumentálni. Erre erősen korlátozott feltételek mellett gyakorló tanárként, a mindennapi tanítás során tettünk kísérletet. Tapasztalatainkat magunk által felépített megfigyelőlapon vezettük. A kutatás lefolytatásához nem állt rendelkezésre plusz kapacitás. Igyekeztünk magunk leírni, milyen hatások, viselkedési megnyilvánulások jelennek meg a tanulóknál, amelyek alapján a pozitív változás feltételezhető, ezek milyen gyakorisággal vannak jelen. Elgondolkodtunk azon, hogy van-e kimutatható különbség a kutyás

és a nem kutyás napok között. Figyeltük, a tanulók hányszor keresik a fizikai kontaktust a kutyákkal, megpróbáltuk kategorizálni érzelmek szerint is.

Azt feltételezzük, hogy a tartós kutyás jelenlét elsősorban a szociális készségek fejlesztését támogatja.

Arra építettünk, hogy „[...] az ember nemcsak a saját fajtársaival képes és hajlamos komplex szociális interakciókon alapuló társas kapcsolatokat kiépíteni és fenntartani, hanem egyedülálló módon jellemző rá, hogy idegen fajok egyedeit is bevonja szociális kapcsolatainak bonyolult hálózatába” (*Topál és Hernádi, 2011. 678. o.*).

A következőkben arról gondolkodunk, mi jellemzi azt a közösséget, amelynek tagjai emberek és kutyák. Milyen hatással lehetnek egymásra? Milyen közös jellemzővel bírnak? Megpróbáltunk bizonyítékokat találni, miért a kutya a legjobb választás az együttnevelésre.

Mivel megfigyelésünk tárgya egy csoport, elengedhetetlen, hogy áttekintsük a tagok között kiépülő viszonyulási rendszert. A közösségi forma feltételezi, hogy a tagjai kapcsolatban állnak egymással, kötődnek egymáshoz. A csoport fenntartásához együttműködésre van szükség. A szociális kompetencia a társas alkalmazkodáshoz, társas viselkedéshez szükséges képességrendszer. „A szociális kompetencia öröklött és tanult elemek készletéből áll, amelyek lehetővé teszik, hogy szociális kapcsolatainkban el tudjuk érni a kívánt hatást. Jelzi a személy attitűdjét, készségeit, képességeit, amelyek hozzájárulnak a harmonikus életvitelhez, és döntően meghatározzák közösségi beilleszkedését” (*Németh, 2008. 23. o.*). Ez a



1. kép

képessérendszer szociális, kognitív, valamint emocionális elemeket egyaránt tartalmaz, és folyamatos változás jellemzi.

Az emberi csoport tagjai kötődnek egymáshoz. A kötődés emocionális jegyeket is tartalmaz. Az érzelmek a szociális interakció sikerességét nagymértékben befolyásolják. A sikeres együttműködéshez tudnunk kell az érzelmeket kifejezni, felismerni/megérteni és a viselkedésünket ehhez igazítva szabályozni. Vajon a kutyák mennyire vonzódnak, kötődnek egymáshoz, az emberhez? Mennyire képesek érzelmek kifejezésére, felismerésére/megértésére, szabályozására? (l. 1. kép)

Az etológiai kutatások tapasztalata szerint a kisgyermek és a kutyák viselkedési reakciói hasonlóak. Csányi véleménye az, hogy a kutyák az emberhez jóval erősebben vonzódnak, mint a fajtársaikhoz (Csányi, 2001. 61–63. o.). „A kutya természetes környezete ugyanis az emberi közösség” (Csányi, 2001. 51. o.). Ez teszi lehetővé, hogy tartós jelenlétükkel pozitív hatást érjünk el.

A kutya is képes az érzelmek kimutatására. A fájdalmat, haragot hangadással, a félelmet, bánatot testtartással. Felismerhető az izgatott kutya a fültartásról, viselkedéséről, sőt a

hűsége is láttunk példát szép számmal. Egy gazdájához erősen kötődő kutya képes az empátiára is. Csányi szerint a kutyáknak gazdag az érzelmi repertoárjuk. Képesek arra, hogy megérezzék az ember érzelmi állapotát. Az érzelmek kölcsönössége, mindkét fél számára előnyös. Egy szomorkodó kisgyerek mellett csendesen fekszik a kutya, a vidám, bohóckodó kutya, nevetésre ösztönöz. „A kutyák érzelmi azonosulása nemcsak afféle passzív összehangolódás” (Csányi, 2001. 77. o.) A kutyák képesek mély emberi érzelmek felismerésére.

Az állatok közelsége, jelenléte javít az általános érzelmi állapoton, mert serkenti az endorfinok kiválasztását. A boldog, érdeklődő gyermek könnyen tanul. Az érzelmi stabilitásnak nagy szerepe van a sikeres tanulási folyamatban (l. 2. kép).

A szociális kompetencia működését az érzelmek mellett az egyéni szociális értékrend, a szociális és kognitív képesség is befolyásolja. Pozitívan hat a szociális képességek fejlődésére a helyes önértékelés, a pozitív attitűd, mások elfogadása. A társas viszonyokban fontos a helyes helyzetfelismerés, az érzelmek helyes kódolása, a szituációhoz illő, adekvát



2. kép

válasz megtalálása. A kognitív képességek támogatják a tanult, interiorizált viselkedési mód előhívását, hordozzák a normát.

A szabálykövetés az a képesség, amellyel szokások és előírások tarthatók be. Előbbiek ki nem mondott, utóbbiak megfogalmazott szabályok.

Szabálykövetésre nem csak az ember képes. Kutyáknál is megfigyelhető.

Csányi három csoportba sorolja ezt a képességet:

- konfliktusminimalizálás (ha valamit következetesen mondunk, úgy tesz, ahogy szeretnénk),

- személyesrítus-követés (azonos idő, hely, mód – maga is megteszi, saját kezdeményezésre),
- mintakövető viselkedés (utánzás) (Csányi, 2001, 63–91. o.).

Összegezve a kutyáknak is megvannak azok a kognitív, emocionális képességeik, amelyek alkalmassá teszik arra, hogy az emberi közösségben alkalmazkodó viselkedést nyújtsanak (l. 3. kép).

### AAE-protokoll a Tág Világban

Kutyás programunkat 2016 szeptemberében indítottuk az általános iskola második évfolyamán tanuló osztályban. Ezt az első tanévet megfigyelésekre és a tapasztalatok összegyűjtésére fordítottuk. Tudtuk, hogy a napi folyamatos terhelést egy kutya nem képes elviselni hosszútávon, ezért három kutyát

alkalmaztunk. Temperamentumukban, viselkedésükben, teherbírásukban és képességeikben kutyáink nagyon eltérőek. Pszichológiai alaptermészetük szerint a következők:

- a vizsla keverék, barátságos
- a magyar agár, független
- a tacsó, állhatatos.

A tanítási hét öt napjából négy napon volt jelen kutya, napi 6–7 órát átlagban. Szigorú rendje volt a kutyák megjelenésének. Hétfőn és pénteken dolgozott a vizsla keverék, kedden az agár, szerdán kutya nélkül tanultunk, csütörtökön a tacsóval. A tanterem ajtaján a kutyákról készült gyerekrajz adott tájékoztatást arról, melyik állat dolgozik bent. Ennek elkészítése, kihelyezése a tanulók feladata volt.

A nap a kutya etetésével, ellátásával kezdődött. A gyerekek gondoskodtak a tiszta etetőtárlról, a friss ivóvízről. Figyeltek arra, hogy a kutyának szükségletei is vannak. Azt, hogy



3. kép

éppen ki végezte el a kutya körüli teendőket, egymás között beszéltek meg, egyezkedtek, alkudoztak, kooperáltak. Megtapasztalták, hogy akkor is gondoskodni kell az állatról, ha a legnagyobb játékban voltak, hogy az ürülék fel kell szedni a fűből, hogy a sáros tapancsokat meg kell tisztogatni.

Figyeltek arra, hogy a tanterem ajtaja csukva legyen, hogy az ételmaradékokat, morzsákat ne szórják a földre. Nyárra eljutottak egy olyan magas figyelmi és beleélési szintre, hogy maguktól vették észre, mikor hangosak annyira, ami a kutyának már kellemetlen, s viselkedésüket ehhez igazították. Volt a kutyás napokon

egyfajta erős figyelmi állapot, a gyerekek szinte soha nem léptek rá a kutya valamely testrészére, nem húzták rá a széket, nem csukták az ajtóhoz. (Ugyanez nem mondható el a felnőtt közösségről. A képzések, értekezletek alatt több kisebb balesetet szenvedtek el a kutyák.)

Az egész iskolában a kutyás osztály tanterme volt a legrendezettebb, legtisztább. Az állatok nem csupán az iskola épületében tartottak az osztállyal, hanem a külső programokon is részt vettek. Az első kiránduláson, októberben a madárgyűrésre még egy kutya kísért bennünket, az év végi erdei iskolában 5 napon át volt velünk mind a három kutya.

**Tapasztalatok:**

A szociális kompetencia fejlődését nehéz mérni. Elsősorban a tanári megfigyelésekre támaszkodhattunk, kis részben alkalmaztunk kérdőívet a gyerekek életkori sajátosságai miatt.

Az általunk készített megfigyelőlapon + jellel láttuk el minden gyerek érintkezését a kutyával. Ezt két oszlopban vezettük aszerint, hogy a fizikai kontaktust örömeiben vagy szomorúságában kereste. Egy idő után be kellett látnunk, hogy a tanulók többsége – 2 gyermek kivételével – olyan gyakran létesített kapcsolatot a kutyával, hogy arra külön megfigyelőt kellett volna beállítanunk. Az azonban az első eredményekből is markánsan kirajzolódott, hogy tanulóink sokkal többször boldogok, mint búsak (l. 4. kép).

A megfigyeléseinkből az is kiderült, hogy a szomorkodó, valami miatt csüggedt, esetleg barát nélkül maradt gyerek inkább a hosszabb ideig tartó kapcsolatot preferálta a kutyával. Aznap ő vitte az udvarra, labdázott vele, tanítgatta, gyakorolt engedelmes próbákat. Az ilyen esetekben a kutya különleges empátikus képességgel hozzásegítette a gyermeket szorongásának oldásához, figyelmét másra irányította, lehetőséget adott más gyerekekkel való kommunikációra. A kutya ezekben az esetekben növelte az endorfin szintet, megszüntette a szeparációt, a kirekesztettség érzését. Az állat mindig jó indok egy beszélgetés indítására.

A kutya megjelenése a csoportban kezdetben szokatlan volt. Rövid idő alatt megszülettek a leglényegesebb egyezmények, amelyek a harmonikus együttléteket szolgálták. A legfontosabb szabályok betartására szinte soha nem kellett figyelmeztetni a gyerekeket. A kutyák olyan erős motivációs hatást váltottak ki, amilyenre a pedagógus nehezen képes. A szabályok sokkal hamarabb interiorizálódtak, szilárdabban rögzültek, mint a hagyományos nevelési helyzetekben.

Azokon a napokon, amikor nem dolgozott velünk kutya, a gyerekek sokkal kevésbé voltak összeszedettek. Termünk rendezetlenebb volt. A szomorkodó tanulók a felnőtt társaságát preferálták. Volt olyan kisgyerek, aki szívesebben olvasott egyedül, míg máskor a kutyát választotta párnak erre a feladatra.

S bár az osztály tudta, hogy szerdán kutya nélküli óráink lesznek, mindig csalódottak voltak, ha nem látták kezében a pórászt. Elégedetlenségüknek gyakran hangot is adtak.

Az eltelt hónapok alatt két kisgyermekben a kutyákkal való közösség új viselkedést generált. Fokozatosan megszűnt a kutyáktól való rettegés, a mániás kéztisztogatási kényszer.

Három tanuló kutyához való viszonyulása egyéni volt. Az állat jelenléte más-más motivációs bázist mozgatott: a szülőtől való elválás okozta félelmet oldotta, a nehezen összpontosító, feladathelyzetben nehezen tartható figyelmét, kitartását erősítette, a durvább, darabosabb magatartást mutató tanuló viselkedését finomította.



4. kép

A kutyával támogatott pedagógia olyan közösségi teret hoz létre, amelyben a gyerekek és a kutyák szociálisan kötődnek egymáshoz. A kapcsolat mindkét tagja képes érzelmeiket kifejezni, felfogni, értelmezni, viselkedését ahhoz igazítani.

Megfigyeléseink alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a programban részt vevő tanulóknál az alábbi képességek fejlődtek a legmarkánsabban:

- figyelem,
- kitartás,
- szabálytartás, szabálykövetés,
- empátia,
- együttműködés,
- információ felfogása, értelmezése,
- érzelmi, indulati élet szabályozása.

Az év elején és a tanév végén felvett kérdőív válaszainak összevetése azt sejteti, hogy a diákok összetartóbbak, alkalmazkodó viselkedésre nyitottabbak, elfogadóbbak lettek. Természetesen tudjuk, hogy nem lehet ezt a pozitív változást csak az AAP-program hatásának tekinteni.

Jelen cikk a szociális kompetenciát érintő pozitív tapasztalatok regisztrálását tűzte ki

célul. A kognitív képességekre gyakorolt kedvező hatások bizonyítása egy következő időszak vizsgálatainak feladata lesz.

A további években hasznosnak látunk, egy longitudinális megfigyelést is, fókuszálva arra kérdésre, hogy a kutyás napok és a nem kutyával támogatott napok között eltűnik-e a különbség.

### Felhasznált irodalom

Csányi Vilmos (2001): *Bukfenc és Jeromos*. Vince Kiadó, Budapest.

Dunkel Nepomuk Norbert (2008): *Az állatasszisztált terápia alapjai*.

URL: <http://dunkelnorbert.hu/wp-content/uploads/kutyaterapia.pdf>

Németh Gáborné Doktor Andrea (2008): A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**. 1. sz., 23–34.

Topál József és Hernádi Anna (2011): Gyógyító állatok: Tudomány vagy kuruzslás? *Magyar Tudomány*, **172**. 6. sz., 678–686.

### Animal assisted pedagogy in the classroom

*After five years of research and gathering experiences we started our 'Dog in the classroom' program in September of 2016. The focus of the program has been the positive influences made by the continuous presence of animals. The first year was dedicated to the development of social competencies and to the observation of their changes. We documented those psychic changes that were presumably induced by the AAE program.*

**Keywords:** *childhood, conductive pedagogy, persons with motor disabilities, visual sources, iconography-iconology*

Konti Helga (2017): Állatasszisztált pedagógia a tanteremben. *Gyermeknevelés*, **5**. 2. sz., 47–52.

# Állatasszisztált foglalkozások a Szentlőrinci Általános Iskola Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény Tagintézményében a 2015/2016-os és a 2016/2017-es tanévben

**KÁHLESZNÉ KRÉMER ILDIKÓ**

gyógypedagógus, a Szentlőrinci Általános Iskola Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményének vezetője

*A szentlőrinci sajátos nevelési igényű tanulók számára az elmúlt két tanévben állatasszisztált foglalkozásokat tartottunk, amelyek során héja, ló, kutya bevonásával tanultak a gyermekek. Tapasztalataink szerint az állatok jelentősen segítették a tanulási folyamatokat, s kedvező hatásuk a gyermekek személyiségfejlődésében is megmutatkozott. Az eredmények alapján az elkövetkező tanévekben heti rendszerességgel kívánunk állatasszisztált tevékenységekkel támogatott tanítási órákat szervezni tanulóink számára.*

**Kulcsszavak:** SNI-tanulók, állatasszisztált foglalkozások, héja, ló, kutya, kognitív képességek, személyiségfejlődés, társaskapcsolatok változása

## A 2015/2016 tanévben megvalósult állatasszisztált foglalkozások

Az első foglalkozásra 2015. szeptember 30-án került sor a Szigetvári Vár területén. A foglalkozást Kaczagány Rita végzős gyógypedagógus hallgató tartotta. Témája a végvári vitézek korának, életének felelevenítése volt.

A helyszín maga, Rita és Lebedy János várkapitány korhű ruhája megfelelő motivációs bázist szolgáltatott a foglalkozáson részt vevő 43 tanulásban és értelmileg akadályozott tanulóink számára. A téma élményszerű feldolgozásában nagy szerepet kaptak a segítségül hívott állatok.

A gyerekek érdeklődésének felkeltését, annak fenntartását segítette Hajna, a fiatal galambász héja. A gyerekek testközelből megtapasztalhatták a fenséges ragadozó madár jelenlétét, megfigyelhették küllemét, viselkedését. Rita párhuzamot vont a madár fegyelmezett viselkedése és a tanulók tanórai figyelmes magatartása között. Ez jó például szolgált az esetlegesen figyelmüket vesztők számára. Így a figyelemtartás a foglalkozás során mindvégig biztosított volt annak ellenére, hogy tanulóink 1–8. . évfolyamig valamennyien jelen

voltak. A madár jelenléte a gyerekek érzelmeit is megmozgatta emocionális csatornáikra is hatva, hisz a madár tekintélyt parancsoló megjelenése tisztelettel kevert csodálatot váltott ki sokukból. A foglalkozáson Hajna a már említett azonnali hatásokon túl hosszabb távra is hatással volt tanulóinkra. A rendhagyó óra után hónapokkal is emlegetik a madarat, felidézik azokat a tulajdonságait, amelyeket megtapasztaltak, beszélnek a belőlük kiváltott érzelmekről, a kisebbek rajzaikban jelenítik meg, a nagyobbak utánaolvastak a madarakkal, héjakkal kapcsolatos információknak.

A foglalkozáson Rita két – már gyerekekhez szokott lova is szerepet kapott. A gyerekek lóháton ülve megtapasztalhatták, milyen lehetett a korabeli emberek közlekedése, csatában való mozgása. Az élményszerzés mindannyiuk számára pozitív volt. Ezen túlmenően a lovon ülve fejlődött egyensúlyérzékelésük, ritmusérzésük, érzelmi-akarati csatornáik is bekapcsolódtak a tevékenységbe, hisz az állaton ülve, azzal együtt mozogva, olyan érzelmi töltetet kaptak, amely fejlesztette emocionálisan és mentálisan is tanulóinkat. A lovon való mozgás élménye is hosszú távon elraktározódott gyerekeinkben. Sokszor emlegetik, illetve mi,



gyógypedagógusok is vissza tudunk utalni a megtapasztalt élményekre más tanóráinkon, foglalkozásainkon.

A második foglalkozásra 2015. november 18-án iskolánk udvarán került sor. Kaczagány Rita újra a teljes tanulóközösséget célozta meg foglalkozásán, jelen volt minden tanuló 1–8. évfolyamig. A foglalkozásra ezúttal Hajnát, a galambász héját hozta magával.

Tanulóink már régi jó ismerősként várták és fogadták a madarat és Ritát is. Örömmel és szeretettel vették körül őket. Rögtön tapasztalható volt az az érzelmi kötődés, és az az érdeklődés, amellyel odafordultak az állat felé. Ritát is jól ismerve kérdéseikkel halmozták el a madárról. A kisebbek egyszerűbb dolgok felől érdeklődtek: Mit eszik? Meggyógyult-e már? stb., a nagyobbak viszont már strukturáltabb kérdéseket is feltettek, érdekelte őket, hogy a vadon élő héják milyen életmódot folytatnak stb.

A kérdések megválaszolása után Rita nagyon szemléletesen, egyszerűen és természetesen beszélt arról, hogy mi fog történni, milyen feladatokat fog végrehajtani Hajnával. Külön hangsúlyt fektetett arra, hogy elmagyarázza a gyerekeknek a madár jó feladatvégzését hogyan, mivel és miért fogja jutalmazni. Párhuzamot vont a madár feladatvégzése, jutalmazása és a gyerekek iskolai feladat végrehajtása, értékelése között. A gyerekek ezt nagyon jól megértették, teljesen képesek voltak azonosulni az elhangzottakkal.

A természetismereti, biológiai, történelmi ismeretek átadásán túl mindkét foglalkozás közösségi élményt is nyújtott tanulóink számára. Nagy örömmel beszélnek azóta is az együtt megélt élményekről. Személyiségük alakulására is hatott, hisz az állatok megértése, tisztelete, szeretete megkérdőjelezhetetlen alap lett számukra a személyes tapasztalat és a szeretetteljes megtapasztaltatás által.

Az, hogy ki, mit látott, értett meg, jegyzett meg az elhangzottakból az egyrészt életkoruk, másrészt mentális képességeik függvénye is, de mindenképpen kijelenthető, hogy egy állat jelenléte az oktatási, nevelési folyamatban akkora pluszt ad a szemléltetés, a módszertani sokszínűség, az élményalapú oktatás,

az érzelmi nevelés terén, ami e nélkül sokkal nehezebben és hosszabb időn keresztül lenne csak elérhető. Hisz az élményszerűség és az állat jelenléte olyan érzelmi csatornákat nyit ki, amelyeket használva nem csak kognitív oldalról, hanem emocionális oldalról is eljuthatunk a gyermeki személyiséghez, hozzájárulva annak fejlődéséhez.

### **A 2015/2016 tanévben megvalósult állatasszisztált foglalkozások**

További foglalkozások, tanórák megtartása is zajlott a 2015/2016-os tanévben állatasszisztált módszerek felhasználásával. Az 1–2. évfolyamon tanuló tanulásban és értelmileg akadályozott gyerekeink magyar nyelv és irodalom tanóráin több alkalommal segítette a munkát Kaczagány Rita Mázli nevű mudi kutyájával. Ilyenkor zárt térben, a tanterem szokásos keretein belül alkalmaztuk a kutyaterápia előnyeit. Mázli jelenléte megsokszorozta a gyerekek figyelmének terjedelmét, idejét, tartósságát egyaránt. Ez a megállapítás igaz a hiperaktív-figyelemzavart mutató tanulókra és a nehezen motiválható, passzív gyerekekre egyaránt. Minden tanuló aktívan, fegyelmezetten, jó kedvűen, így eredményesen tevékenykedett a tanórákon, az ismeretek elsajátítása mély és tartós volt. A kutya érintésének, jutalmazásának lehetősége olyan motiváló erőként volt jelen a tanórák minden percében, ami nagyban segítette a gyerekeket a tanulási folyamatban, emellett fejlesztette szabálytudatukat, szabálytartásukat, kommunikációs képességeiket, empátiás készségüket is. Nem elhanyagolható előnye az állatasszisztált módszer alkalmazásának hatása a pozitív kedélyállapot fenntartására, a terhelhetőség fokozására.

A 2016/2017-es tanévtől heti két órában a rehabilitációs-rehabilitációs órakeret terhére állatasszisztált foglalkozások zajlanak iskolánkban. Az első félév fő célkitűzése az volt, hogy a tanulócsoportokban a tanórákon asszisztálva alkalmazzuk Mázlit és Kaczagány Rita gyógypedagógus szaktudását. A tanórákat tartó gyógypedagógusok és Rita szakszerű együttműködése által Mázli jelenléte a motivációt és a módszertani változatosságot szolgálta. Az el-

telt félévben iskolánk megszokott, ugyanakkor nagyon várt eseményévé váltak ezek a foglalkozások. A gyerekek a kezdeti spontán érdeklődési fázison túl vannak és így is biztossággal kijelenthető, hogy a terápiás állat bevonása az oktatási-nevelési folyamatban továbbra is kifejti jótékony hatását az irányított tartós figyelem, a motiváció fenntartása, a szemléltetés és az érzelmi nevelés tekintetében is.

További terveink a tanév második felében, hogy a foglalkozásokat Rita és a foglalkozásra behozott állat (kutya, görény, madár stb.) önállóan, külön teremben egy körvonalai-ban meghatározott egyénre szabott tematika, egyéni fejlesztési terv alapján valósítsa meg.

### **Kapcsolat a Bársony és „Handicap” Közhasznú Alapítvánnyal**

Az Alapítvány 2008-ban alakult Szigetváron, s céljai között szerepelt a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos helyzetű gyermekek lovagoltatása. Az alapítók fontosnak tartották, hogy munkájukat szakszerűen, magas színvonalon valósíthassák meg. Ezt az is biztosíthatta számukra, hogy Götzné Venicz Henrietta gyógypedagógus vállalt lovagoltatást fogyatékos gyermekek számára. Az alapítók egyike, Kaczagány Rita pedig éppen azért kezdte meg gyógypedagógusi tanulmányait – amelyet az idők során sikeresen be is fejezett –, hogy szakszerű segítségnyújtásuk folyamatosan biztosítható legyen minden rászoruló részére. Az Alapítvány a lovakon túl számos más állattal is foglalkozik. Kisállatok,

madarak is oltalmuk alatt állnak – rendre befogadnak sérült, gazdátlan állatokat. Amikor az állatok alkalmassá válnak humán kapcsolatokra, rendre együtt dolgoznak velük állatasszisztált programjaikon.

Így természetes kapcsolat alakult ki az Iskola és az Alapítvány között. Ennek eredményeként az Iskola tanulói rendszeresen találkozhatnak állatokkal, s olyan foglalkozásokon vehetnek részt, amelyek célja ismereteik bővítése, a Természetismeret tárgy autentikus, élményszerű tolmácsolása.

Az Alapítvánnyal kialakult együttműködés lehetővé teszi, hogy az osztálytanító és az alapítványi munkatárs kettős óra-, illetve foglalkozásvezetésével tanulóink differenciált képet kaphassanak az adott tananyagról. Továbbá azt a lehetőséget is biztosítja az Alapítvány, hogy a Szigetvári Vár területén tartsunk meg foglalkozásokat, amelyek így már a tanulók történelmi, néprajzi ismereteit is gazdagíthatja.

Azt is megtapasztalhattuk az évek során, hogy tanulóink figyelemtartása hosszabb időtartamú, ha állatokkal segített egy-egy tanóra, foglalkozás. Érdeklődésüket könnyebb fenntartani, motivációik gazdagodnak az állatok jelenlétében.

Úgy tűnik, a tanítás világa jelentősen gazdagodott az állatasszisztált foglalkozásokkal – így reméljük, azok a jövőben is folytatódnak.

### **Webográfia**

<http://barsonyalap.hu/>

#### **Animal assisted therapy at 'Szentlőrinci Általános Iskola Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény Tagintézménye' in the academic year 2015/2016 and 2016/2017**

*In the last two years, we have educated children with special needs in animal assisted classes. According to our experience, children were happy to learn with animals, the benefits of the presence of animals can be seen and also measured. The success of this model inspire us to continue these classes in the upcoming school year, possibly made on weekly basis.*

**Keywords:** children with special needs, animal assisted pedagogy, hawk, horse, dog

Káhlészné Krémer Ildikó (2017): Állatasszisztált foglalkozások a Szentlőrinci Általános Iskola Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény Tagintézményében a 2015/2016-os és a 2016/2017-es tanévben. *Gyermeknevelés*, 5. 2. sz., 53–55.

## Az utcától a „katedráig” – Szemivel az élet

MÉSZÁROS GABRIELLA

*Az ember legjobb barátja a kutya – tartja az ismert magyar mondás. A vakvezető kutya azonban ennél több. Nem csak barát, nem csak családtag, hanem szilárd támasz, aki nélkül nem lenne teljes az élet. Az alábbi írás példája annak, mekkora szerepe van a terápia és segítőkutyának.*

**Kulcsszavak:** vakvezető kutya, esélyegyenlőség, önállóság lehetősége, közös nyelv, Szemi

A szülővé válás legismertebb és legtermészetesebb módja egy nő életében, hogy várandóssága végeztével világra hozza várva várt magzatát.

Nos, nekem az alternatív verzió ajándékában volt részem.

Azzal a különbséggel, hogy derült égből jött az áldás egy igencsak szőrös, négylábú személyében, akit Szeminek neveztem el.

Mészáros Gabi vagyok, egy bölcs, felelősségteljes 12 év körüli Golden Retriever fajtájú, személyi segítőkutya társa. Akkor már több éve látássérültként és nagyon rég óta kerekesszékesként éltem a mindennapjaimat, visszaintegrálódtam az aktív, független nők soraiba. A hétköznapi életemben igyekeztem úgy szervezkedni, hogy a lehető legkevesebb segítséget kelljen igénybe vennem. Megtanultam mindent, ami az önálló élethez kell. Vakon, kerekesszékesben közlekedni, sütni-főzni, mosni, sminkelni és minden egyéb dolgot, ami szükséges a teljes függetlenséghez.

Mikor már mindez megvolt és albérletet is találtam, a még létező úrt egy kutya képében láttam betöltődni. Régi álmom volt egy kis pamacs Golden Retriever, de valahogy sehogy nem akart összejönni.... kisvártatva fel is adtam a keresést.

Nagyjából. fél év telt el ebben a fázisban, majd új fordulatot vett az életem.

A barátaimmal éppen hazaértünk éjjel egy programról, mikor hozzánk szegődött egy kutya. Először csak messziről szemlélte a társaságot, majd miután konstatálta, hogy nem bántjuk egymást, közeledett hozzánk.

Teljes természetességgel ült le a kerekesszékem mellett, és hajtotta ölembe gondterhelt buksiját némi bátorítás és szeretet reményében a gyönyörű, zsemleszínű goldi, akire már régóta vágytam.

Természetesen ezt meg is kapta, hiszen szerelem volt első látásra.

Azonnal felöltött bennem hogy ez egészen biztosan nem a véletlen műve, sorsszerű a találkozásunk, így mivel gyakorlatilag vak vagyok – mindössze foltokat és szilüettek látok –, úgy döntöttem, legyen ő a szemem. Így a neve is ez lett, nemes egyszerűséggel: Szemi.

Azonnal még nem tudtam hazavinni, mert nem voltam felkészülve hogy ökirályfiságát fogadjam. Egy hétig egy kedves barátomnál lakott, majd költözött hozzám a fiatalúr.

### Gazdi születik

Közös életünk második hetében nagyon fura lett Szemi. Kedvetlen volt, levert. Pár nap múlva halvány nyálkahártyával és hasmenéses tünetekkel vittem orvoshoz. Még jó, hogy egy látó barátunk is jött velünk, mert a Babéziózis diagnózisához legfontosabb információt – véres ürülék – ő látta csak.

Tehát a diagnózis megszületett, és az is, hogy az én alig megkapott gyönyörűségem konkrétan élet-halál között lebeg. Azonnal infúziót és 7–8 komponensű injekciót kapott. Nagyon rossz állapotban volt, az orvosi asztalon feküdt. Hogy átvészeljük ketten ép ésszel és lélekkel, minden kezelés alatt énekeltem neki. Belebújva a nem is olyan kicsi buksijába.

Az egy hétig tartó kúra után mindennek hála, ami szent és valaha az volt és lesz, Szemi jobban lett, visszanyerte eredeti habitusát, és maradandó károsodása sem lett.

Itt váltunk szerintem igazi, elválaszthatatlan párossá, itt tapasztaltam meg, hogy az életem nem volna ugyanaz, ha elveszíteném őt.

## Valakivé válni

Szemi nagyon vehemens, a végletekig konok és önfejű volt, irtózatosan nagy egóval.

Ezek a tulajdonságok viszont előnynek számítanak egy vakvezetőnél és egy segítő-kutyánál sem annyira rossz indulás.... Az együttélésünket azonban ez rendkívül megnehezítette, ráadásul nem is beszéltünk „közös nyelvet”.

Nem maradt más hátra, keresni kellett olyan kiképzőt, aki segít nekünk. A Rex Kutyamentő Alapítvány egyik önkéntese járt el hozzánk és tanította Szemit, ezenkívül pedig engem is hogy hogyan kommunikáljak vele, hogyan gyakoroljunk stb.

Kemény munka volt a következő időszak témája. Folyamatosan alakult át Szemi, változott körülöttünk minden. Formálódott mindkettőnk jelleme, kialakult egy szimbiózis. Együtt munkálkodtunk egymásért. Ráadásul hogy segítővé válhasson, és a vehemenciája is kordában tartható legyen, az ivartalanító beavatkozásra is át kellett esnie. Tehát ember-telenül sokat tett ebbe a kapcsolatba!

Telt az idő, Szemi egyre ügyesebb lett. Az alap engedelmességi feladatokat csodálatosan csinálta már, jött mellettem, ült-feküdt, ahogy kértem és kerülni is tudott helyzettől függően, ahogy szükséges volt aktuálisan. Ekkorra már 5 hónapja töltöttünk együtt minden napot.

Itt újabb lépcső következett, meg kellett tanulnia vezetni engem, és vigyázni a közlekedésem biztonságára. Megtanulta hogyan kerültessen velem akadályt, miként jelezzen az útvonalainkon, hogy hol a rámpa, és miként engedjen át egy szűk helyen és még sorolhatnám.

Ez újabb legalább 6 hónap volt az életünkben, amit ráadásul Csepelen töltött a Vakvezetőkutya Kiképző Központban.

Mikor ennek a „kollégiumi” időszaknak is vége lett és újra találkozhattunk, tartottam tőle hogy újra kell majd kezdenünk az együttélési szabályok tanulásával – de nem így lett.

Folytatódott a magántanulói okítása, most következett a másik segítői funkció elsajátítása, a mozgássérült segítőé. Megtanult felvenni tárgyakat anyagminőségtől függetlenül, kinyitni az ajtót, becsukni egy fiókot, vagy ideadni nekem a valahol lerakott telefonomat. Mire ez életvitelszerű képességgé nőtte ki magát, eltelt újabb fél év-egy év.

Mikor már minden nagyon jól ment, és a Neo Magyar Segítőkutya Egyesület felkészítésén is rendszeresen részt vettünk, Szemi terápiás vizsgát, majd személyi segítő vizsgát tett. Ekkor közös életünk 3. événél járunk.

Ebben az időben már rendszeres látogatói voltunk számos általános és középiskolának, ahova érzékenyítő trénerként jártunk. Igen, mindketten.

## Egyenlő esélyek Szemivel

Az Önálló Élet Egyesületnél (ÖNÉ) és a ParaDance egyesületnél is dolgozunk önkéntesként már évek óta. Mindkét szervezet foglalkozik társadalmi tudatformáló előadások, úgynevezett érzékenyítő tréningek tartásával.

Szemi egy-egy ilyen esemény lelkes és kihagyhatatlan résztvevője, imádják a gyerekek és viszont.

Amikor megérkezünk és a felnőtt pedagógusok üdvözölnek bennünket, mindig Szemi-bűvöletbe esnek, és ez a gyerekeknél még fokozottabban jelenik meg. Mondjuk Szemi ezért meg is tesz mindent. Kifejező pofija és tekintete mindig valami huncutságról árulkodik: hol kacsint a gyerekekre, hol fülét mozgatva okoz nekik kacagtató pillanatokot.

Sokat beszélgetünk egy ilyen előadáson: a gyerekek kérdéseket tehetnek fel az őket érdeklő kerekesszékes életmóddal kapcsolatos témákban, van szó baleset-megelőzésről is, és betekintést kapnak a hétköznapi életünkbe Szemivel. Természetesen a vége mindig egy nagy kutyulás, mikor feladatot lehet csinálni Szemivel, vagy csak szeretgetni, simogatni – amiért ő természetesen mindig nagyon hálás. Ilyenkor minden

esetben az a tapasztalat, hogy azok a gyerekek is kinyílnak, akik esetleg az óra folyamán inaktívak voltak. Kisebb csoportban könnyebben vállalja a véleményét, teszi fel a kérdését akár fogyatékoság témával kapcsolatban, akár a kutyával kapcsolatban. A lényeg minden esetben a megnyílás, valamint az a rendkívüli élmény, hogy „elfelejtik” hogy kerekesszékes vagyok, aki nem is lát. Mire ide ér az előadás, én Gabivá válok, akinek nagyon cuki a Szemije.

Azt hiszem, ezt bátran mondhatom, először nem is remélt célnak, de a társamnak köszönhetően minden tréning végeredménye ez az érzés.

## Élet nyugdíjban

A napjaink ismét átestek egy nagy átalakításon, mert az idő közben csak pörög és pörög, nem kímélve egyikünket sem. Szemi időközben 12 éves lett – az orvosa saccolása sze-

rint – és hirtelen nagyon megváltozott mind tempóját, mind ébren töltött idejét illetően. A tempó lassabb, az ébren töltött idő drasztikusan kevesebb lett. A látása és hallása is igen csak megromlott, és természetesen már nem terhelem egyáltalán.

Be kellett látnom, hogy azt a pörgős, reggeltől-estig rohanó életet nem tudjuk művelni közösen tovább, így sokat járom az utam egyedül, míg hűséges társam, aki egy új világot teremtett nekem, otthon vár és örül, mikor hazatérek. Most így élünk.

Számomra az ő akaratereje, kitartása, önfeláldozása példaértékű. Ott van az életem középpontjában már 6 éve. Velem van, ha öröm vagy bánat ér, vigasztal, ha valami bánt, és örül velem, ha boldog vagyok. Sikeresé tesz a tréneri munkámban, segíti a kapcsolódást a többi emberhez, feltételek nélkül képes szeretetet adni. Erre elég kevés kétlábú képes....

### From street to 'teach' – life with my dog, Szemi

*Man's best friend is the dog – says a well-known Hungarian proverb. But a dog is far more than a friend. He is not only a friend, a family member, but he is a huge support, without whom life would not be full. The following text gives an example, how important can a therapy or assistance dog be.*

**Keywords:** *assistance dog, equal opportunity, possibility of self-reliance, mutual language, Szemi*

Mészáros Gabriella (2017): Az utcától a „katedráig” – Szemivel az élet. *Gyermeknevelés*, 5. 2. sz., 56–58.

# A gyermek és a kutya kapcsolata fotók alapján

ENDRÓDY-NAGY ORSOLYA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

*Milyen kapcsolatról tanúskodnak a gyermeket és kutyát ábrázoló fotók? Annak érdekében, hogy az említett témával kapcsolatos gyermekképet kibonthassuk, arra kértük olvasóinkat, hogy küldjenek fotót a kedvencükről és gyerekekről. 15 képet kaptunk, amely kutyát ábrázol. Collier sorozatelemzési módszerét alkalmazva kibontható, a kutya mint a gyermek társa, barátja paradigma. Feltehetjük a jogos kérdést, vajon ki igényli a gondoskodást inkább a gyermek vagy a kutya. A tanulmány bemutatja a képtípus ábrázolásának történeti hagyományát, a kutya mint szimbólum ikonográfiai értelmezését. Az áttekintés során különös figyelmet szentelünk a gyermek-kutya témájú festmények sorának, például Briton Rivière Szimpátia című képének. A tanulmány a vizuális antropológiáról is értekezik.*

**Kulcsszavak:** vizuális antropológia, gyermekkép, ikonográfia, kutya és gyermek, barátság

Az alábbi cikkben egy kísérlet eredményét láthatjuk. A lapszám készítéséhez beküldött fotók elemzése segíthet a képen szereplők lelkiállapotának, a kutyával asszisztált foglalkozások iránti attitűdjét kirajzolni. Egy lehetséges elemzési módszer Collier (2010) fotóssorozatokra alkalmazható módszere, az esetleges képtípustörténeti előzmények felvillantásával. A módszer elmélyítheti ismereteinket a kutya-gyermek típusú képekkel kapcsolatosan. Elsőként álljon itt egy rövid áttekintés a vizuális antropológiával és a szűkebb értelemben vett képelemzés módszerével kapcsolatosan, majd a kutyák ábrázolásával kapcsolatos képzőművészeti háttér rövid áttekintése után a beküldött képek sorozatelemzése következik.

## A vizuális antropológia módszertanáról<sup>1</sup>

A vizuális antropológia felteszi azt a fontos kérdést, hogy mi az, ami hasznos, ami használható a vizuális kutatásban, melyek az előrevivő elemek, tények egy képpel, vagy képsorozattal kapcsolatban (Collier, 2010). A vizuális antro-

pológia a rögzítésre, a jelen és a múlt útjainak leírására fókuszál. Vizsgálata mindig az adott közösségekből indul ki, ugyancsak elmondható, hogy a gyakorlatra figyel. Tulajdonképpen a vizuális antropológia különféle lencséken keresztül vizsgálja a személyes és kulturális identitást. Minden esetben a vizuális rögzítés karakterét próbálja megfogni és mintázatok után kutatva értelmezni a látottakat (Collier, 2010). A vizuális antropológia vallja, hogy a fotók és az egyéb vizuálisan rögzített képek, információs tárolók; bár azt az illúziót kelthetik, hogy csupán a szépséget vagy más elvont fogalmat kívánnak bemutatni, mindig hordoznak mélyebb jelentést. Ha sikerül feltárni ezt a jelentést, mélyebb ismeretre tehetünk szert a képen szereplők hozzáállásával kapcsolatban. A vizuális antropológia feladata nem merülhet ki a fotók elemzésében, mint azt sokan gondolják, mindig szem előtt kell tartanunk, hogy a pedagógia számára értelmezhető dokumentumként hasznosítani tudjuk az adott képet, vagy sorozatot. Ebben segíthet a vizuális antropológia (Mietzner és Pilarczyk, 2005).

Sztompka szerint a kódolt, összetett, többretegű jelentések mélyére, a rejtett dimenziókba kell hatolnunk, ami sokszor az eltérő kultúrájú közösségek percepcióinak különbözőségét eredményezi (Sztompka, 2009), erre jelenthet példát a vallási, világnézeti, szubkulturális felfogások sokasága, vagy a térbeli,

<sup>1</sup> A módszertanról részletesebben l. a Gyermeknevelés 2017/1. számát, illetve a szerző 2015-ben publikált monográfiáját. A felhasznált irodalomban 2017a-val szerepel.

időbeli távolság. Így mindig szem előtt kell tartanunk, hogy a mi értelmezésünk csupán egy a lehetséges olvasatok közül.

Bán András a vizuális antropológiát a kulturális antropológia részterületének tartja (Bán, 2008; Endrődy-Nagy, 2015). A jelen világában a globális vizuális kultúra vizsgálatának, értelmezésének igénye szükségessé vált. Véleménye szerint a képprobbanás és vizuális robbanás jelenlegi állapotának indoka az is, hogy a globalizált világban a kép sokkal jobban érthető közvetítőnek számít, mint korábban. A kép szerepe tehát rohamosan növekszik. (Nyíri, 2007; Bán, 2008; Endrődy-Nagy, 2015)<sup>2</sup>. A technikai vívmányok ezt a folyamatot felgyorsítják, ugyanakkor a társadalmi közmegegyezésen, tudatosságon alapuló képolvasás nagyon kezdetleges. A képolvasás analfabétáinak száma napról napra növekszik, ugyanakkor az emberi kapcsolatokban és az információközlésben rohamosan nő a kép szerepe (Bán, 2008. 207–210. o.). Mindennek a képolvasási tudásnak a koncepcionális kialakítása kutatói feladat. Meg kell tanulnunk újra a képeket olvasni és értelmezni, annak érdekében, hogy a képi fordulat után a jelen világban biztonsággal eligazodjunk. Fontos kijelenteni, hogy az antropológiai nézőpont nem a technikából vagy a képalkotás gyakorlatából indul ki, hanem új típusú diszkussziót igényel (Belting, 2003. 10. o.). Ezzel Belting azt fejezi ki, hogy nem szabad a technikai részletekben elveszni, ennél fontosabb lehet másfajta nézőpontok bevonása is a képelemzés folyamatába.

Egy lehetséges viszonylag egyszerűbben értelmezhető módszerként nézzük a vizuális antropológiai képelemzési módszert Collier olvasatában (Collier, 2010. 39. o.; Endrődy-Nagy, 2015, 2017b):

1. „Hagyatkozzunk érzéseinkre, nézzük az egész adathalmazt egységként és rögzítsük az érzéseinket. Hagyjuk, hogy minden benyomás felszínre

jöjjön, minden kérdést rögzítsünk, ami motoszkál bennünk, lehet, hogy a későbbi analízisnél fontos irányba terel.”

2. „Készítsünk leltárt minden képről, a cél függvényében, hogy mit szeretnénk feltárni, készítsünk kategóriarendszert.”
3. „Strukturáljuk az elemzést, mérjük távolságot, számoljunk, hasonlítsunk. Az evidens kérdéseket is vizsgáljuk meg. Alapos leírásokat készítsünk, és ha szükséges legyenek grafikonok, statisztikai számítógépes elemzések.”
4. „Keressük meg a szignifikáns elemeket, úgy, hogy ismét az egészet nézzük, az összes elemet együtt. Ez alapján írjuk le a konklúziót.”

Ez a módszer elsősorban sorozatelemzésekre alkalmas, azért, mert több hasonló témájú képet tudunk a segítségével összehasonlítani. Az intuíciónak teret engedve juttathatja érvényre benyomásainkat, amelyeket már a sorozatra először rápillantva észlelünk. Mindezek miatt a módszer alkalmas lehet a tanítási folyamatba beágyazásra is, a diákok és pedagógusok saját észleléseit egyeztetetik a képekről való diszkusszió során.

## A képanyag

A lapszám összeállításakor a szerkesztőség [felhívást](#) tett közzé, melyben jelezte, hogy vár a kutya és gyermek kapcsolatra vonatkozó fényképeket<sup>3</sup>. Ezek közül az alábbiakban a kutyával kapcsolatos egyéni interakciókat kívánjuk a fent említett Collier-féle sorozatelemzésnek alávetni a [galériába](#) való feltöltés sorrendjében. A képek megjelenése két kategóriába szerkesztve a következő: egyéni interakciók, illetve csoportos (osztálytermi) ábrázolások. A képek elemzésére vállalkozó kutató által megismert adatok megegyeznek azzal az információval, melyet a képre állított kurzorral elő lehet hívni. Így összességében 15 egyéni interakciót ábrázoló fotót és 35 cso-

<sup>2</sup> A képek szerepének és a képi gondolkodás elsődlegességének kutatásával foglalkozik a BME-MTA Képi Tanulás Műhelye, melynek jelen kutatás szerzője is tagja (Nyíri, 2016; Veszelszki, 2017; Endrődy-Nagy, 2017).

<sup>3</sup> A felhívás pontos szövege így szólt: „Kérjük tehát vállalkozó kedvű Olvasóinkat, juttassák el digitális képeiket tif vagy jpg formátumban 300 dpi felbontással a szerkesztőséghez, melyek a gyermekek állatokkal való kapcsolatát mutatják be.”

portos (osztálytermi) fényképet két sorozatba rendezve lehet elemezni. Jelen tanulmány keretei közt az egyéni képek elemzésére vállalkozunk. A kedves olvasó a galériára közvetlenül a két csoport elnevezésére kattintva találhatja. Ahhoz, hogy egy kis áttekintést kapjunk a kutyához kapcsolódó szimbolikus jelentésekről, nézzük mi mindennel ruházták fel az elmúlt évszázadokban az ember hűség barátját a képzőművészek.

A kutya mint szimbólum jelentése és ábrázolásának jellemzői a képzőművészetben

Az ember hűséges társa, kísérője, általában pozitív jelentés kapcsolható hozzá, hit és ragaszkodás, lényeges jelentései: hűség, őrző, híradó; a bozontos kutya jelentené a negatívumot (l. 1. ábra) (Körber et al., 1994. 199. o.; Endrődy-Nagy, 2015; Carr-Gromm, 2015).



1. ábra: Sir Edwin Landseer: Az emberi társadalom tiszteletbeli tagja, 1831, Tate Gallery, London, olaj, 1118 x 1435 mm

A Jelképtár, ugyanakkor, egyértelmű halál-szimbólumként, lélekvezető állatként, lélekkísérőként jellemzi a kutyát. (Hoppál és mtsai, 1990. 131. o.). Carr-Gromm kiemeli, hogy a középkori síremlékeken feltűnik a gazda lábánál mint gyászolója. Lássuk példaként a 2. ábrán Maître miniatúráján a beteg gyermeket kísérő, a csüggesztett fejű kutyát előtérbe helyező alkotást (Endrődy-Nagy, 2015.).



2. ábra: François Maître 1473–1480 – a Les Fais de le Dis des Romains et de autres gens című munkájából – British Library, Harley 4375, miniatúra, 475 x 350 mm

Az alvilág kapuját a három(kutya)fejű Kerberosz őrzi (Carr-Gromm, 2015). Erre utal a legújabb idők egyik nagy kedvenc irodalmi alkotásában, a Harry Potterben feltűnő háromfejű kutya is (Belovári, 2016). A kutyák az ókori vadászjeleneteken, később az arisztokrácia vadászportréin is megjelennek. (Carr-Gromm, 2015, 273.) Ha belegondolunk, a vadászat is a halálhoz kapcsolható, így nem meglepő, ha a kutya ábrázolása valóban sokszor szervesen összekapcsolódik a halál, halandóság gondolatával.

A jelentések közül még ki szokták emelni, hogy Szent Rókust gyakran ábrázolják kutyákkal a Domonkos-rend nevére utalásként a latin *domini canis* szójátékkal, azaz az 'Úr, vagy Isten kutyáival'. A Rókus-legenda ezt annyival egészíti ki, hogy mikor a pestist Rókus elkapta, egy kutya gyógyította meg, és ezután vált a pestiseselek és betegek védőszentjévé (Carr-Gromm, 2015).

A 19. századtól a gyermeki ártatlanság, bájosság, kedvesség ábrázolásának megjelenítésére nem csak a porcelánszínű bőr, fehér ruha, de sokszor a kísérőként megjelenő



kutya is a báj fokozására szolgált. Álljon itt ennek példjaként Briton Rivière Szimpátia című 1877 körül készült alkotása. A 3. ábrán láthatjuk, hogy a művész a kutya kis gazdája vonásait, mimikáját hasonlóra festette. A kutya és a kislány tekintete ugyanúgy álmodozást, elvágódást fejez ki. A kutya társa, talán magányának oldója is egyúttal, merül fel bennünk a kérdés. Vajon miért ül egy bezárt ajtó előtt a lépcsőn a díszes, szép ruhába öltöztetett, lakkcipős kislány?



3. ábra: Briton Rivière: Szimpátia, 1877. Royal Holloway, University of London, olaj, 121.8 x 101.5 cm

Amíg gondolkozunk a kép további jelentésin áttérhetünk az aktuális Gyermeknevelés lapszám fotóira, vizsgáljuk meg az ún. egyéni fényképeket, melyen egy-egy gyermek és egy kutya kapcsolatát láthatjuk rögzítve.

### Az egyéni sorozat

Nézzük a Collier-féle elemzés lépéseit az egyéni képeken, fontos, hogy minden érzést, bennünk motoszkáló gondolatsort lejegyezzünk és ezeket a gondolatokat vezessük végig az elemzésen, attól függően, hogy mit szeretnénk megvizsgálni.

1. Az egyéni sorozat képeit először átlapozva a következő érzéseket rögzíthetjük:
  - A kutya és a gazdája, vagy a vele foglalatostkodó gyermek barátságos egymással, néhány képen tartanak egymástól, néhány képen bensőséges kapcsolatra utal.
  - A gyermek és a kutya figyel egymásra, tekintetük összetalálkozik, vagy egyéb módon kapcsolódnak össze, például összebújva egy irányba tekintenek, egységként kezelhetőek?
  - Első ránézésre úgy tűnik, de vajon tényleg összhangban vannak-e egymással a kutya és a gyermek vagy gyermekek?
  - Úgy tűnik, hogy általában egy gyermek és egy kutya kapcsolatának elkapottnak tűnő (spontán) pillanatát rögzíti a kép.
  - Felmerülhet még a szelídség kérdése is, ezt talán érdemes megvizsgálni az elemzés következő lépésében, hány fotón látszik szelídnék a kutya és a vele játszó gyermek? Ha nem szelíd valamelyik résztvevő, az miért lehet?
  - Gondoskodás: A képeket átböngészve többet is találhatunk melyen a gyermek a kutyáról gondoskodik, például fésülgeti. Vajon ki gondoskodik kiről? Ki kinek és milyen típusú szükségletéről gondoskodik?
  - A játékosság ugyancsak feltűnő, játékosság, de ugyanakkor nyugalom, beletörődés és béke lengi be a fotókat. Átszellemült nyugalom, az a fajta, amelyet akkor érzünk mikor belefeledkezünk egy boldog pillanatba.

2. Mivel elsősorban a képsorozat gyermekképre, annak kibontására vagyunk kíváncsiak a fent leírt első benyomások alapján többek közt a következő kategóriákat kereshetjük a képeken:
  - a szereplők leírása
  - b spontaneitás kérdése
  - c mimika és gesztus
  - d térköz
  - e a tevékenységek megnevezése
  - f gondoskodás kérdése
  - g játékosság kérdése

A gyermek és a kutya kapcsolata fotók alapján

- h lelkiállapot, boldogság, szelídség megjelenése a fotókon  
Ezek után még készítsük el a leltárt!
- 2a. Szereplők: egy gyermek és egy kutya kapcsolatát 14 fotó ábrázolja, két gyermek és egy kutya interakcióját 1 képen láthatjuk. (1 képen látszik még két gyermek lába, de az arcuk és mimikájuk nem lászik ezért 1 szereplősnek tekinthető a kép.) 2 képen kisbábát látunk, 3 képen óvodáskorú gyermeket és 9 fotón egyértelműen kisiskolást, 1 kép, ahol a két kislány van bizonytalan, de valószínűleg legalább az egyik kisiskolás.
- 2b. Spontaneitás: Mindegyik kép elkapott pillanatban készülhetett, a spontaneitás megállapítása mindig kérdéses, de az alkotók jelzése alátámaszthatja a spontaneitás kérdéskörét, így megkockáztathatjuk azt a kijelentést, hogy spontán szituációkat ábrázolnak a képek.
- 2c. Mimika és gesztus: mosolygó gyermek, huncut tekintettel vagy bujkáló mosollyal: 8 kép, 3 kép van, ahol a gyermek nagyon koncentrált a tevékenységre, 1 képen mindketten alszanak, a kisbaba az egyik képen annyira megőrül a kutya látványának, hogy szinte hallani, ahogy elkurjantja magát örömeiben. Az alvó kép kivételével az összesen az öröm csillan a gyermekek szemében, öröm és felszabadultság. 8 esetben nézik egymást, találkozik a tekintetük, 3 esetben egy irányba figyelnek, 3 esetben a kutya figyel a gyermek tevékenységét, 1 esetben mélyen alszanak.
- 2d. Térköz: 8 olyan képet látunk, melyen a gyermek hozzáér a kutyához, ebből 2 esetben megöleli, átkarolja, 4 esetben simogatja, 1 esetben a 2 kislányos képen, az egyik kislány ráhajol, arcuk összeér, és 2 olyan képet látunk, ahol a kislány fésüli a kutya bundáját. A többi 7 fotón is egy méteren belül egymás közvetlen közelében látjuk a gyermeket és a kutyát.
- 2e. Tevékenységek: alvó, fekvő kutya és gyermek: 3 db, fekvő kutya, guggoló, ülő gyermek: 5 db, álló kutya, álló vagy futó gyermek, álló kutya: 3 db, fekvő gyermek, ülő kutya: 2 db, álló gyermek ülő kutya: 1 db, guggoló gyermek, ülő kutya: 1 db
- 2f. Gondoskodás: 7 olyan képet látunk, ahol a kutya egyértelműen őrzi a gyermeket, azaz álmát vigyázza, vagy figyel rá, amint a kiságyban nézelődik, 1 képen a kislány mellett fut a kutya, 1 képen buzdítja a kutyát fürdésre, vagy legalább a megmártózásra, 7 olyan képet látunk ahol a gyermek simogatja, ezen belül a két Közös percek című Serfőző Mónika által készített képen a gyermek fésülni készül, majd megfésüli a kutya bundáját, és egyetlen kép van, ahol a gyermek a kutya figyelmét kéri, itt ki is gondoskodik kiről?
- 2g. Játékosság: A figyelj csak című kép kivételével konkrét játékokra buzdítás nem jelenik meg.
- 2h. Lelkiállapot: 10 képen nyugodt, ellazult állapotban, bensőséges viszonyban látjuk a szereplőket, 1 képen ebből egyértelműen alszik mindkét fél, a 2 kép melyet Simon Tibor készített a kisbabáról a gyermek és a kutya kölcsönös érdeklődését fejezi ki, a gyermek jó értelemben izgatott, 3 képen pedig a gyermek magatartásával (futás), vagy kezével buzdítja tevékenységre a kutyát.
3. Strukturáljunk és hasonlítsuk össze a rendelkezésre álló adatokat!  
A legtöbb képen 1 gyermek és 1 kutya interakcióját látjuk, a gyerekek nagy része iskoláskorú, de egyik sem éri el a kamaszkort. Minden kép spontán reakciókat tükröz nagy valószínűséggel. Több mosolygó gyermeket látunk, mint akiken nem látható az öröm, vagy mosoly kifejezése. Több mint a képek felén, a gyermek és a kutya tekintete találkozik. A gyermek és kutya közti térköz 1 méteren belüli, a képek többségén közvetlen érintkezés történik. Összesen 3 esetben nincs a gyermek és a kutya feje egy magasságban. Teljesen kiegyensúlyozott a gondoskodás a két szereplő közt, ugyanannyi képen gondoskodik a gyermek a kutyáról, mint fordítva, egy esetben a gondoskodás nem megállapítható, hogy kinek van nagyobb szüksége rá.
4. Keressük meg a szignifikáns elemeket és írjuk le a konklúziót!

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a szignifikáns elemek a gyermekek életkorán túl, az öröm kifejezései, elkapott, önfeléd, boldog pillanatok rögzítenek. A gyermekek belefeledkeznek a pillanatba minden esetben, vidáman, felszabadultan, ugyanakkor több esetben a munka jellegű tevékenység és a kompetenciaélmény megélését jelenti számukra a kapcsolat. Az alkotók szeretete, a kamera túloldalán, a gyermek boldogsága az én boldogságom érzés megélése, az empátia megjelenése valamennyi kép sajátja. A képek tanúsága szerint a kutya nem csak barát, de ugyanannyira gondoskodó fél is lehet, mint amennyire a kisgyermek gondoskodhat a kutyáról. A gyermekkép egy szerethető, kompetens, gondoskodó, örömteli, felszabadult gyermek narratíváját rajzolja ki számunkra a befogadók számára, nem utolsósorban kiemelve azt, hogy ennek a felszabadult lelkiállapotnak az elérésében a kutya a legfőbb segítő, a kamera túloldalán álló alkotó, pedig fontosnak tartja, hogy ezt a pillanatot megörökítse, szívébe zárja.

Mindezek után kutatói javaslat lehet a csoportos képek egy-egy sorozatának elemzése hasonló módon, annak ellenőrzésére, hogy a tanulmányokban rögzített gyermeki érzéseket mennyire tükrözi a képsorozat.

## Összegzés

Az egyénekről készített alkotásokból kibontható egyéni üzenetek, ún. rejtjelek minden esetben egy-egy csoport jellemzőjét mutatják, azét a csoportét vagy azon csoportok jellemzőinek metszetét, amelybe vagy amelyekbe valamilyen szempontból az egyén tartozik (*Kaptány és Kapitány*, 1995). Tekintsünk vissza még egyszer Briton Rivière Szimpátia című képére! Vajon mire vágyik a kislány, miért vágyakozó a tekintete. Szomorú és vágyódó, elgondolkozó arcára a bezárt ajtó jelenthet magyarázatot? Valami olyasmi történik vagy történt az ajtó mögött, amiből ő ki van zárva? Egyedül van, de társa a kutya együttérző módon hajol vállára. A kép megfejtése egy következő tanulmány témája

lesz, de összegezzük még egyszer mi mindent jelenthet egy kisgyermek életében a kutya az elemzett képsorozat alapján.

Jelen tanulmányban a képzőművészeti és ikonográfiai áttekintés után a Collier-féle sorozatelemzés segítségével arra következtettünk, hogy a gyermeknek nem csak társat, barátot jelenthet a kutya, de egymásról való gondoskodást, odafigyelést is<sup>4</sup>. Ezt a gondoskodást élheti meg a vakvezető kutya gazdája is (*Mészáros*, 2017). A gyermek megélheti a kompetenciaélményt a kutya gondozásával, ugyanakkor a kutya teljes figyelmét is megkapva lelki gondoskodást, szeretetet tapasztal. A képek alkotói ezeket a felszabadult, boldog pillanatok szívesen örökítik meg, számukra örömet jelent a gyermekek mosolya.

A fotók elemzésével megfogalmazhatunk egy feltevést, mely szerint a képzőművészeti alkotásokban fellelhető szimbolikus lélek-kísérő, társ jelentésről a jelentés a jelenben a társ, kísérő, barát, gondoskodó jelentésre tevődött át. Ahhoz, hogy ezt a folyamatot történetileg megragadjuk további elemzésekre lehet szükség.

## Felhasznált irodalom

- Bán András (2008): *A vizuális antropológia felé*. Typotex, Budapest.
- Belovári Anita (2016): A fekete kutya szimbolikája a Harry Potter-regénysorozatban, in: Kolosai Nedda és M. Pintér Tibor (szerk.): *A gyermek-kultúra jelen(tőség)e*, ELTE TÓK, Budapest  
URL: [http://gyermekkultura.tok.elte.hu/docs/Gyermekkultura\\_ebook.pdf](http://gyermekkultura.tok.elte.hu/docs/Gyermekkultura_ebook.pdf)
- Belting, H. (2003): *Kép-antropológia*. Kijárat, Budapest.
- Carr-Gromm, S. (2015): *A kódolt művészet*. Holnap, Budapest
- Collier, M. (2010): Approches to analysis in visual anthropology. In: van Leeuwen, T., Jewitt, C. (eds) (2010): *Handbook of Visual Analysis*. Sage, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington, 35–61.

<sup>4</sup> Érdekes megerősítést jelenthet ehhez az állításhoz Mészáros Gabriella Szemi nevű vakvezető golden retrieveréről szóló írása a Gyermeknevelés 2017/2. számában.

## A gyermek és a kutya kapcsolata fotók alapján

- Endrődy-Nagy Orsolya (2015): *A reneszánsz gyermekképe – a gyermekkép reneszánsza 1455-1517 között Európában – ikonográfiai elemzés* TEPA–Eötvös Kiadó, Budapest
- Endrődy-Nagy Orsolya (2017a, szerk.): A gyermekkortörténeti ikonográfia kiáltványa, *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2017b): A gyermekkortörténeti ikonográfia kutatási irányai és lehetőségei. *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 110–122.
- Hoppál Mihály, Jankovics Marcell, Nagy András és Szemadám György (1990, szerk.): *Jelképtár*. Helikon, Budapest.
- Kaptány Ágnes és Kapitány Gábor (1995): *Rejtjelek* 2. Kossuth, Budapest.
- Körber Ágnes, Marosi Ernő, Szilárdfy Zoltán és Végh János (1994): *A keresztény művészet lexikona*. Corvina, Budapest.
- Mészáros Gabriella (2017): Az utcától a „katedráig” – Szemivel az élet. *Gyermeknevelés*, 5. 2. sz., 56–58.
- Mietzner, U. és Pilarczyk, U. (2005): Methods of Image Analysis in Research in Educational and Social Sciences. In: Mietzner, U., Myers, K. és Peim, N. (eds): *Visual History, Images of Education*. Peter Lang AG, European Academic Publishers, Bern. 109–129.
- Nyíri Kristóf (2007): Idő és kommunikáció, *Világosság*, 48. 4. sz., 33–39.
- Nyíri Kristóf (2016): Elfelejtett képelméletek, *Képi tanulás műhelye füzetek* 3., 3–55.
- Sztompka, P. (2009): *Vizuális szociológia*. Gondolat, Budapest.
- Veszelszki Ágnes (2017): Visual Learning Lab – Képi Tanulás Műhelye, *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 188–190.

### About the 'child and dog' theme photos

*What kind of relation can we encode if we analyse a series of photos about children and dogs? To describe the conception of childhood regarding the mentioned topic, we asked our readers to send images about their favourite pet while interact some children. We had got 15 photos about dogs. Using Collier's serial analysis, we can see that dogs and children can make friends, dog could be a companion, and we can't be sure who needs to be taken care of the other. In the paper, we discuss about the roots of the type of depiction, the symbolic meaning of the dog in iconography. We focus on child-related images, such as one of the most popular one from Briton Rivière with the title Sympathy. The paper discusses about visual anthropology itself as well.*

**Keywords:** *visual anthropology, conception of childhood, iconography, child and dog, friendship*

- Endrődy-Nagy Orsolya (2017): A gyermek és a kutya kapcsolata fotók alapján. *Gyermeknevelés*, 5. 2. sz., 59–65.

# Angliai körkép az állatasszisztált ellátásokról

**GYÓRFI GABRIELLA**

pszichopedagógus, Anglia

*Az állatasszisztált terápia a mentálhigiénés szemléletű ellátás új területe. A közelmúltban végzett kutatások azt mutatják, hogy az állatasszisztált ellátások a kliensek életében testi, élettani, szellemi, pszichológiai előnyökkel járnak. A tanulmány áttekinti a téma történetét, az állatasszisztált ellátások pozitív egészségügyi hatásait, tájékoztat e tárgyú angliai programokról. Továbbá állatasszisztált ellátásokat biztosító szervezeteket mutatunk be. A tanulmány célja, hogy az olvasót megismertesse az AAT történetével és megmutassa az aktuális lehetőségeket olyan emberek számára, akik speciális szükségletekkel élnek.*

**Kulcsszavak:** állatasszisztált terápia, sajátos, speciális szükségletű népesség

*„Animals are such agreeable friends  
– they ask no questions, they pass no criticisms.”*

*(George Eliot)*

Az állatasszisztált tevékenységekkel kapcsolatban – a kétségtelenül létező érdeklődés ellenére – nem alakult ki olyan koherens tudományos álláspont, amely az állatasszisztált tevékenységeket, különösen az állatasszisztált terápiát egy National Occupational Standard-dal írná le. Ez viszont jelentősen nehezíti az állatokkal végzett segítő tevékenységek elterjedését. Azt, hogy érdeklődés van a téma iránt, bizonyítja az egészségügyi és a szociális ellátásban, hogy az ezen szakterületek tanulásakor, a hallgatónak lehetőségük van tantárgyi keretek között megismerkedni az állatokkal segített ellátásokkal. Elsősorban a fizioterapeuta, pszichológus, pszichiáter, foglalkozásterapeuta képzések során kapnak a hallgatók lehetőséget állatasszisztált ellátásokat megismerni. A helyzet bemutatásához egy másik nézőpontot is felvehetünk. Gyakran fordul elő, hogy maga a beteg kezdeményezi, szeretne olyan ellátáshoz jutni, amelynek során segítő állatok közreműködésével gyógyulna. Ezekben az esetekben az őt kezelő szakember kompetenciája meghatározni, maga a beteg alkalmas-e állattal segített ellátásra.

Valamelyest elmozdulás várható az állatasszisztált ellátásokat illetően, ugyanis a SCAS – Society for Companion Animal Studies –

ez év végére tervezi, az ún. „Animal-Assistad Interventions Approved Provider” program alapjainak felvázolását. Ez nagy jelentőséggel bíró momentuma lehet a majdani állatokkal segített ellátások rendszerének. Több vonatkozásban is jelentőséggel bír a koncepció. Részben valamelyest meghatározható lehet a program által, hogy az állatokkal segített ellátások igazolhatóan hatásos, eredményes beavatkozások, bizonyos értelemben egyfajta protokoll kialakulását eredményezheti, végül, biztonságot nyújthat a segítő szakembereknek, hogy szakmai konszenzussal kialakított mindaz, amit végeznek. A program célja tehát lényegében az, hogy az állatok segítő funkcióit elvi alapokon nyugvó módon alkalmazzák az érintett szakemberek.

Manapság elmondhatjuk, hogy az állatasszisztált tevékenységek nem elismert terápia Angliában. Valószínűsíthetjük, hogy ezen a téren is változást hozhat az Assistad Interventions Approved Provider Program – amennyiben azt konszenzusos módon az érintett szakmai közösségek el tudják majd fogadni.

Mindehhez elengedhetetlen, hogy lényegesen több kutatás valósuljon meg. A kutatásoknak bizonyítékot kell majd szolgáltatniuk az állatokkal

## Angliai körkép az állatasszisztált ellátásokról

végzett ellátások hatásosságát illetően. Az is biztosra vehető, hogy csak multidiszciplináris kutatások vezethetnek ilyen meggyőző eredményre. Az állatasszisztált ellátások esetében is elvárás, hogy bizonyítékokon alapuló legyen – de ezzel még adósak az angliai szakemberek – igaz, nem csak ők. Értelemszerű, hogy az orvostudomány, az etológia, a pszichológia, pedagógia ismeretanyagai, kutatás-módszertani kultúrája összességében tud csak olyan eredményekre jutni, amely megnyugtató bázist teremthet az állatokkal végzett ellátásoknak.

Angliában az állatasszisztált ellátások főbb területei manapság az autizmus spektrumzavarral élők ellátása, a szexuális zaklatások áldozatainak kezelése, kórházi és otthoni ellátásban szívbetegek rehabilitációja, valamint a demenciában szenvedők támogatása. Úgy tűnik, a tovább lépéshez – például a nevelési folyamatokba integrált, állatokkal segített eljárások elterjedésére – még várunk kell.

Hiedelmek is zavarják az állatokkal való munkát. Tartja magát az a feltételezés, hogy az állat veszélyes lehet az emberre, ha viselkedését nem tudván kontrollálni, támadólag lép fel. Erre ugyan nem igazán adódik példa, de a félelem az ismeretlentől rendre rossz tanácsadó.

Az állatokkal segített ellátások igénybevételenek biztonságosságát szolgálja az a tanács, mely szerint, aki ilyen segítséget szeretne, az nézzen utána, a terapeuta valamely szakmai szervezetnél regisztrált-e. Ilyen szervezetek a BPS (British Psychological Society), a BACP (British Association for Counselling and Psychotherapy) a HCPC (Health & Care Professions Council), valamint az UKCP (UK Council for Psychotherapy).

Számos helyen, jobbra a segítő szakmák képviselői számára van lehetőség az AAT – Animal Assisted Therapy – tanulására. Eddig azonban nem alakult ki Angliában olyan gyakorlat, hogy ezek a képzések, részképzések egységes állami elismertséggel rendelkezzenek. Ezek a képzések általában egy szemeszternyi, közel három hónapnyi időtartamúak. Árunk esetenként borsos, ugyanis 300-tól 1000 fontig szóródnak a képzési költségek.

Az angliai állatasszisztált gondolkodást jelentős mértékben meghatározzák az amerikai

és az európai trendek. Ez alatt az értendő, hogy az angliai praxis szinte egyértelműen a két terület eredményeire alapuló eljárásokat követ.

Manapság két amerikai tekinthető Angliában a leginkább elfogadottnak. Elizabeth Reichart és Gregory Bern. E. Reichart egyik nagy érdeklődést kiváltó kutatása szexuális zaklatást elszenvedett kislányok terápiáját mutatja be, amelynek során a lányok a kutya fülébe súgták, mi történt velük. Az eljárás eredményesnek tűnt, amennyiben az érintettek lelki egészsége javuló tendenciát mutatott.

A leginformatívabb honlap, ahol sok ismerethez juthat az olvasó, a következő:

- <https://www.uclahealth.org/pac/animal-assisted-therapy-research>
- <https://www.evidence.nhs.uk/search?q=animal-assisted%20therapy>

Érdekességként említjük, mert kedves képeket is közöl egy honlap, melyet valószínűleg a szülők készíthettek egy autizmus spektrumzavarral élő kislányról, kapcsolatáról a macskájával. Az ötéves kislány kapott egy cicát, s a cica segítségével szociális interakciói egyre differenciáltabbak lettek.

A honlap címe:

- <http://www.boredpanda.com/thulatherapy-cat-autistic-artist-iris-grace/>

Ugyancsak érdekes leírást tartalmaz a következő honlap, ahol esetleírásként egy család története kerül bemutatásra. Az édesapa 11 éves gyermekét az állatkertbe vitte, s azt tapasztalta, hogy fia elementáris változásokat élt meg az ott tapasztaltak alapján. Szerző ezt követően számba veszi azokat a történelemből ismert eseményeket, ahol az állatok gyermekek segítségére voltak (Romulus és Remus, Maugli) s nem kevesebbet állít, hogy az érintett gyermekek esetében a gyermekek ellátásában „megbukott” szülők helyett álltak helyt állatok. Kitér közelmúltbéli eseményekre is, amelyekben katonai megmozdulásokban részes katonák beszéltek a velük együtt szolgálatot teljesítő kutyákról, valamint arról, hogy milyen bensőséges kapcsolatok voltak a mellettük élő állatokkal.

Ugyancsak ezen a honlapon található egy kutatás bemutatása, amelynek során öt autizmus spektrumzavarral diagnosztizált gyermek ellátásában a kutya szerepét mutatják be. A te-

rapeuta 1–4 kutyával dolgozva, heti rendszerességgel egy-két órás foglalkozásokon látta el a gyerekeket. Az ellátásokról videófelvételeket készített, amelyek kiértékelésekor evidenssé lett, a kutyák jelentős mértékben oldották a gyermekek bezáródott világát.

- [https://www.uclahealth.org/pac/Workfiles/PAC/ChildrenW.AutismAndTherapyDogs\\_Solomon.pdf](https://www.uclahealth.org/pac/Workfiles/PAC/ChildrenW.AutismAndTherapyDogs_Solomon.pdf)

Egy további érdekes eseteirással is szolgál a lap. Az esetben ismertetet családban a szülőknek egy kilenc éves, autizmus spektrumzavarral diagnosztizált kislánya van, s még további két gyermekük, akik ikrek. A kilenc éves kislánynak igen szegényes a kapcsolata ikertestvéreivel, s érdekes fóbái is vannak (csak adott színnű járólapra lép a lakásukban), egyáltalán nem mosolyog, érzelmeit nem tudja kezelni, nem tudja osztálytársai nevét. Ugyanakkor az állatvilág nagyon érdekli: a körülötte élő madarakat, legyeket, bogarakat, kigyókat mind ismeri, feléjük élénk érdeklődést mutat. A terápiás ellátása során terapeutája egy alkalommal kutyával érkezik. A kislány ikertestvérei lelkesen fogadják a kutyust, míg a kislány csupán mérsékelt érdeklődést mutat. A terapeuta nem kezdeményezett, ugyanakkor a kutyával foglalkozva vezényszóra munkáltatta: pacsit kért, ül vezényszóra leültette a kutyát stb. A gyermek egyre inkább figyelt a terapeuta és a kutya kapcsolatára, mire a segítő szakember a vezényszavak használatára kezdte tanítani a kislányt. A foglalkozás kifejezetten hosszan tartott, mert a gyermek figyelmét tökéletesen lekötötte a kutyával való foglalkozás. A

terapeuta a későbbiekben kettő, majd négy kutyával érkezett. A kislány és ikertestvérei folyamatosan játszottak a kutyával, sőt, beszélgetni is kezdtek a kutyáról. Az esteirás szerint mindez négy ülést követően már működő dolog volt – azaz a kislány szociális interakciói, kommunikációja viszonylag rövid idő alatt jelentősen gazdagodtak.

Összességében elmondható, hogy az angliai állatasszisztált ellátások iránt van érdeklődés, ám a szakmai protokollok hiánya, valamint az eljárások eredményességének igazolása még várat magára.

Tájékozódni az említett angliai szervezetekről, a következő helyeken lehet:

- BPS – The British Psychological Society (<http://www.bps.org.uk/what-we-do/bps/bps>)
- BACP – British Association for Counselling and Psychotherapy (<http://www.bacp.co.uk/>)
- HCPC – Health & Care Professions Council (<http://www.hcpc-uk.co.uk/>)
- UKCP – UK Council for Psychotherapy (<https://www.psychotherapy.org.uk/>)

Amennyiben az olvasó további ismereteket kíván keresni, ajánlhatjuk a következő internetes oldalakat:

- <http://www.scas.org.uk/training/introduction-animal-assisted-interventions/>
- <http://www.harleytherapy.co.uk/counselling/animal-assisted-therapy.htm>
- <https://www.evidence.nhs.uk/search?q=animal-assisted%20therapy>

### Situation of animal-assisted therapy in England

*Animal-assisted therapy is an emerging field in the mental health profession. Previous research indicates that animal-assisted therapy provides physical, physiological, and psychological health benefits for clients as well as professionals. This project will discuss the history of animal assisted therapy in the UK, health benefits of animal companionship and animal-assisted therapy, animal-assisted therapy programs. The purpose of this project is to educate the reader about the AAT history and an effective animal assisted therapy program availability with specific population.*

**Keywords:** *animal-assisted therapy, specific population*

Györfi Gabriella (2017): Angliai körkép az állatasszisztált ellátásokról. *Gyermeknevelés*, 5. 2. sz., 66–68.

# Állatassisztált intervenciók Németországban

MARÓTHY JOHANNA

bölcsész, pszichológia szakos egyetemi hallgató, Németország

*Az utóbbi években egyre nagyobb figyelmet kap az állatassisztált intervenció Németországban, gyakorlati és tudományos terepen egyaránt. Bár az ember-állat kapcsolat fejlesztő hatásának tudományos elemzése lassan halad előre, az eddig publikált tanulmányok megerősítik a hipotézist, hogy az állatok pedagógiai, terápiás célú és szociális területeken való bevonásának számos jótékony hatása van: hozzájárul az egyén személyiségfejlődéséhez, kompenzálja a fennálló akadályozottságot, illetve pozitív hatást fejt ki fiziológiai szinten is. Az ember-állat interakció fő jellemzője a közvetlen, ösztönös-intuitív kommunikáción túl az, hogy az állatok nem minősítik interakciós partnerüket – semlegesek maradnak betegséggel, fogyatékossággal, öregséggel szemben. Fontos ugyanakkor a terápiás-pedagógiai munka során nem csupán az ember, hanem az állat jóllétének, szükségleteinek, jogainak tiszteletben tartása is.*

**Kulcsszavak:** állatassisztált intervenció, ember-állat kapcsolat, állatassisztált pedagógia, állatassisztált terápia, állatassisztált aktivitás

Az állatok különböző pedagógiai, terápiás, illetve szabadidős célú foglalkozásokba történő integrálásának számos pozitív, fejlesztő hatása van az emberre (például általános jóllét, kapcsolatteremtési készség fejlesztése). Az állat által használt analóg (nonverbális) kommunikáció nem igényli (a digitális/nyelvi kommunikációval ellentétben), hogy a résztvevők ugyanazt a nyelvet beszéljék. Az interakció során a gesztusok, a testtartás, -mozgás és az érintés kap nagyobb hangsúlyt. Elsősorban a ló és a kutya birtokolják azt a képességet, hogy interakciós partnerük nonverbális jelzéseit (hangulatát, hogyletét) észlelni tudják, és ennek megfelelően reagálnak viselkedésükkel ösztönös-intuitív módon. Az ember-állat kapcsolat minőségét nagyban meghatározza az is, hogy az állatok nem minősítenek (ami az emberek közötti kapcsolatban esetleges védelmi mechanizmusokat válthat ki) – semlegesek maradnak betegséggel, fogyatékossággal, öregséggel szemben (Vernooij, 2013).

Ugyanakkor fontos szempont az állatassisztált intervenciók során nem csupán az ember, hanem az állat jóllétének, szükségleteinek, jogainak tiszteletben tartása is. Nem helyes tehát sem az állat tárgyiasítása, eszközként való kezelése, de antropomorfizálása sem. Az állat terápiás, illetve pedagógiai célú

bevonása nem helyettesíti, korrigálja az emberi kapcsolatokat, hanem hozzájárul az ember személyiségfejlődéséhez, és kompenzálja a fennálló akadályozottságot (Kehl-Brand, 2012; Vernooij, 2013).

Bár az ember-állat kapcsolat fejlesztő-segítő hatásának tudományos elemzése lassan halad előre, az eddig publikált tanulmányok általánosságban megerősítik a hipotézist, hogy az állatassisztált intervencióknak számos jótékony hatása van. „Az állatok az interakciós folyamatban mint segítők, illetve közvetítők elősegíthetik, támogathatják, megerősíthetik a különböző készségek fejlődését.” (Vernooij, 2013. 143–144. o.) Biológiai-fiziológiai területen észlelhető pozitív hatások többek között a stresszcsökkentés, a keringés stabilizálása; szociális és érzelmi területen olyan általános hatások, mint például az érzelmi állapot pozitív irányú befolyásolása, a kapcsolatteremtés öröme, a kapcsolatteremtési készség fejlődése; a kogníció-nyelv területén pedig a környezet iránti érdeklődés és a verbális kommunikációs készségek javulása figyelhető meg (Vernooij, 2013).

Az állatassisztált intervenció az utóbbi években egyre nagyobb figyelmet kap Németországban, de a téma médiában történő ábrázolása nem problémamentes, mert a tudományos érvelés helyett a szenzáció kerül



előtérbe. Így az állatasszisztált intervenciók sem a nyilvánosságtól, sem jogi-intézményes oldalról nem kapják meg a szükséges elismerést és támogatást. Az állatok terápiás, pedagógiai célú bevetéséhez jól megalapozott koncepcióra, célorientáltságra és speciálisan képzett szakemberekre van szükség, a szakirodalomban pedig precíz fogalomhasználatra. „Szükség lenne legalábbis irányelvek meghatározására, ahogy azt az Egyesült Államokban a Delta Society 1996-ban megjelenő könyvében (»Standard of Practice for Animal-assisted Activities and Therapy«) tette, hogy biztosítva legyen, hogy az állatok (gyógy-) pedagógiai, terápiás célú és szociális területeken való bevetése elméletileg megalapozott, szisztematizált és célorientált módon menjen végbe.” (Vernooij, 2013. XV–XVI. o.)

Az 1970-es évek óta számos országban (Egyesült Államok, Franciaország, Ausztria stb.) alapítanak egyesületeket, szerveződnék közösségek, amelyek az új tudományággal „ember-állat-kapcsolat” („Mensch-Tier-Beziehung” / „Human-Animal Interactions”) foglalkoznak. Németországban a terápiás lovaglástól eltekintve csak a 80-as évektől kezdődően tapasztalható fellendülés. Az 1987-ben Brigitte von Rechenberg-Scheidemann állatorvos által alapított egyesület „Tiere helfen Menschen e. V.” a legnagyobb és legismertebb egyesületek közé tartozik. Székhelye Würzburgban található, és Németország számos városában vannak helyi szervezetei. „Országos sajtómunkát, illetve tájékoztató tevékenységet végez, segíti az állatok terápiás célú, pedagógiai és látogató szolgálatokban (Besuchdienst) történő bevetését, továbbá tanácsadással támogatja az állatasszisztált projektek tervezését, gyakorlatba történő átültetését és kivitelezését.” (Vernooij, 2013. 28. o.)

Angolszász nyelvterületen 1996 óta az állatasszisztált intervenció két formája elismert: az állatasszisztált aktivitások (Tiergestützte Aktivitäten/Animal-Assisted-Activities AAA) és az állatasszisztált terápia (Tiergestützte Therapie/Animal-Assisted-Therapy AAT). Német nyelvterületen ezzel szemben nem egységes a fogalomhasználat, ami gyakran félreértésekhez, bizonytalansághoz (időnként

visszaélésekhez) vezet. Három gyűjtőfogalom különíthető itt el: az állatasszisztált aktivitás, az állatasszisztált pedagógia és az állatasszisztált terápia. (Vernooij, 2013)

Az állatasszisztált aktivitás célja az általános jóllét és az életminőség javítása. Az ezen a területen készült tanulmányok nagy része a lakóotthonokban élő idős emberek és az állatok kapcsolatáról szól. Az emberekkel szemben az állatok nem reagálnak negatívan sem az ember külső megjelenésére, sem a szellemi képességeire. A feltétel nélküli elfogadason túl lehetőséget adnak az egyénnek az izolációból, magányosságból való kitörésre és az érzelmi kötődésre. (Vernooij, 2013; Wolf, 1997)

Az állatasszisztált pedagógia alkalmazása is egyre elterjedtebb Németországban. Óvodai (iskola-előkészítő), iskolán kívüli-szabadidős, illetve iskolai foglalkozások tartoznak ide. Egyre több német iskolában alakítanak ki például iskolai állatkertet (Schulzoo), ami kiváló lehetőséget nyújt a gyerekeknek az állatok viselkedésének megfigyelésén túl a felelősségvállalás, szociális készségek, szabályok betartásának elsajátítására is. (Vernooij, 2013)

Kehl-Brand írása (2012) egy általános iskolai állatasszisztált pedagógiai projekt tanulságait ismerteti. Három tipikus beállítódást tapasztal a gyerekek részéről az állattal (kutyával) szemben: a kutyát barátának tekinti, vagy idegenkedik tőle vagy az állat félelem és pánik kiváltója – attól függően, hogy az adott gyerekek milyen korábbi élményei voltak. Fontos tehát kiemelni, hogy a szakirodalomban megjelenő alapvetően pozitív érzelmi beállítódás az állatasszisztált intervencióba bevont állattal szemben nem mindig egyértelmű (Kehl-Brand, 2012; Vernooij, 2013). „Az állatasszisztált pedagógiai munkára vonatkozó szakirodalomban nincs utalás arra, hogyan kell kezelni, ha a gyerek az állattal szemben félelmet vagy undort érez.” A téma nyitott kezelése az osztályban (a félelem normális érzés) ugyan felbátorította a gyerekeket, de nem mindenki érdeklődött a kutyával való közvetlen kapcsolat iránt. A projekt-munka számára azonban fontos „egy megfelelő út találása, hogy a félénk gyerekeket is integráljuk.” Így például annak a gyerekeknek,

aki fél megérinteni a kutyát, olyan feladatot adjunk, amely bizonyos fokú távolságtartást tesz lehetővé (ő legyen az ivóvízfelelős) (Kehl-Brand, 2012. 404–405. o.).

A projekt tartós és általános eredményei közé sorolható, hogy a téma mozgósította a gyerekek érdeklődését a kutya iránt (a projektmunkán kívül is sokszor esett szó az állatról), fejlesztette toleranciájukat és erősítette a csoport összetartását (közös érdeklődés, egymás közti kommunikáció felélénkülése). A projektben résztvevő gyerekek alapvető ismerethez jutottak a kutyával kapcsolatban és megtanulták azt is, hogyan kell helyesen bánni az állatokkal. A gyerekek érzelmi jólléte és önképe pozitív irányba fejlődött, nagy elköteleződéssel gondozták a kutyát. Magatartási problémával küzdő gyerekek nyugodtan és koncentráltan közeledtek a kutyához és – legalábbis rövid ideig – kontrollált viselkedést mutattak. Tehát az állat jelenléte olyan viselkedési módokra motivált, amelyeket a gyerekek nem mutattak az állat nélkül (Kehl-Brand, 2012; Vernooij, 2013). A stresszredukció szórványosan valósult meg a projekt során: csak az első két foglalkozáson voltak nyugodtabbak a gyerekek, amíg ki nem tapasztalták, hogy a kutyát nem zavarja a csoport hangoskodása. Bár a foglalkozások megkezdése előtt egy szabályzatot alakítottak ki a gyerekekkel közösen, ezeket a szabályokat a gyerekek nem mindig tartották be. Ezt okozhatták esetleges félreértések is, mert a projektben résztvevő gyermekek többségének nem a német volt az anyanyelve (Kehl-Brand, 2012).

Schwartzé tanulmánya (2012) a kutya terápiás munkába való bevonásáról szól, autizmus spektrumzavarban szenvedő gyerekek terápiájának kiegészítéseként. A terápia elsődleges célja a kommunikációs kompetenciák, a kommunikáció eszköz-funkciójának elsajátítása (Schwartzé, 2012).

Az állatasszisztált terápia feltételei közé tartoznak: az állat célirányos kiképzése és terápiás munkában történő alkalmazhatósága (pl. szociális viselkedés, nyugalom) (Schwartzé, 2012; Vernooij, 2013), a gondos tervezés és az elméleti koncepció. A kutya a terapeutával egy 'ember-kutya csapatot' ala-

kít, koterapeutaként van jelen (Schwartzé, 2012).

Az első találkozás kiemelt jelentőségű, meghatározza ugyanis a hosszú távú beállítódást, így ez minden résztvevő számára pozitív élményt kell jelentsen (Schwartzé, 2012; Vernooij, 2013). Mivel a kutya a gyerek számára feltehetően ismerős, mégis bizonytalanságot válthat ki, „[...] így a kutya jelenléte először az érdeklődés felkeltéséhez és a figyelem fókuszálásához járul hozzá” (Schwartzé, 2012. 375. o.). A kutya simogatásán és megérintésén keresztül új impulzusokat szerez, illetve ez a tevékenység megnyugtató hatással van mind rá, mind a kutyára. Az autista gyerekek számára az emberekkel való kapcsolat túl sok ingert jelent egyidejűleg, amelyet nem tudnak feldolgozni, így nyugtalanító érzés alakul ki bennük. A személyes térre vonatkozó érzékenység is tapasztalható ezeknél a gyerekeknél. „Egy kutya, amely sem ember, sem dolog, elképzelhető, hogy gyorsabban tud a testi kontaktussal szemben toleranciát elérni a gyereknél, mint a terapeuta.” (Schwartzé, 2012. 376. o.) A kutya így nem csupán az interakció tárgya, hanem az interakció része lesz.

A kutyának címzett vezényszavak, verbális és nem-verbális jelek a kommunikáció eszköz jellegét reprezentálják (ok-okozati összefüggések). A kutya egy neki szóló felhívásra mindig hasonló és átlátható reakciót mutat, ami segíthet a kommunikáció, mint cselekvés értelmét közvetíteni. Ezt a kommunikációs értelmet kell később más szituációkra kiterjeszteni (Schwartzé, 2012; Tschochner, 1997). „Egy kutyához közel lenni, érezni őt [...] és végezetül gondoskodni róla, fontos lépést jelentenek az autizmus spektrumzavarban szenvedő gyerekek kommunikációs és szociális képességeinek fejlődése során.” (Schwartzé, 2012. 379. o.; Tschochner, 1997)

A terápiás állat (jelen tanulmányokban és beszámolóinkban a kutya), amely sem ember, sem tárgy és mégis egy szociális létező, segít az interaktív, kommunikációs folyamatok fejlesztésében (Schwartzé, 2012), a személyiségfejlődésben, ill. pozitív hatással van az egyénre fiziológiai szinten is. Látjuk tehát, hogy az állatok pedagógiai, terápiás célú és szociális

területeken való bevonása számos lehetőséget rejt magában, ahhoz azonban, hogy az állatasszisztált intervencióban „egy tudományos elismert, magas színvonalú, egységes standardot” lehessen elérni, szükség van egy átfogó szervezetre, amely tudományos kutatások alapján a terminológiát, illetve a gyakorlat számára szükséges irányelveket rögzíti (Vernooij, 2013).

### Felhasznált irodalom

- Kehl-Brand, C. (2012): Elly – eine Labradorhündin in der Grundschule. Erfahrungen mit tiergestützter Pädagogik. In: Buchner-Fuhs, J. és Rose, L. (szerk.): *Tierische Sozialarbeit*. Ein Lesebuch für die Profession zum Leben und Arbeiten mit Tieren. Springer VS, Wiesbaden. 399–409.
- Schwartz, W. (2012): Frühkindlicher Autismus. Kommunikationsanbahnung mit Hilfe eines Therapiebegleithundes. In: Buchner-Fuhs, J. és Rose, L. (szerk.): *Tierische Sozialarbeit*. Ein

Lesebuch für die Profession zum Leben und Arbeiten mit Tieren. Springer VS, Wiesbaden. 369–381.

- Tschochner, B. (1997): *Tiere in der Autismus-Therapie, Referat zum Thema „Tiergestützte Therapie“ anlässlich des zehnjährigen Bestehens des Vereins „Tiere helfen Menschen, e.V.“ in Würzburg*  
URL: [http://www.tiergestuetzte-therapie.de/pages/texte/wissenschaft/tschochner/tschochner\\_autismus.htm](http://www.tiergestuetzte-therapie.de/pages/texte/wissenschaft/tschochner/tschochner_autismus.htm)
- Vernooij, M. A. és Schneider, S. (2013): *Handbuch der Tiergestützten Intervention*. Grundlagen – Konzepte – Praxisfelder. Quelle & Meyer Verlag, Wiebelsheim.
- Wolf, A. (1997): *Kinder und Tiere, Referat zum Thema „Tiergestützte Therapie“ anlässlich des zehnjährigen Bestehens des Vereins „Tiere helfen Menschen, e.V.“ in Würzburg*  
URL: <http://www.tiergestuetzte-therapie.de/pages/texte/wissenschaft/wolf/wolf.htm>

### Tiergestützte Interventionen in Deutschland

*In den letzten Jahren bekommt die Tiergestützte Intervention immer größere Aufmerksamkeit in Deutschland, sowohl im praktischen als auch wissenschaftlichen Feld. Obwohl die wissenschaftliche Evaluierung der fördernden Wirkung der Mensch-Tier-Beziehung nur langsame Fortschritte macht, bestätigen die bisher publizierten Studien die Hypothese, dass die Einbeziehung der Tiere in pädagogischen, therapeutischen und sozialen Arbeitsfeldern zahlreiche wohltuende Effekte hat: sie trägt zur Persönlichkeitsentwicklung des Individuums bei, kompensiert vorhandene Beeinträchtigungen und hat eine positive Wirkung auf physiologischer Ebene. Außer der direkten, instinktiv-intuitiven Kommunikation, ist das andere Hauptmerkmal der Mensch-Tier Interaktion, dass die Tiere ihre Interaktionspartner nicht bewerten – sie bleiben gegenüber Krankheit, Behinderung, Alter neutral. In der therapeutisch-pädagogischen Arbeit ist es aber wiederum wichtig, das Wohlergehen, die Bedürfnisse, die Rechte nicht nur des Menschen, sondern auch des Tiers zu respektieren.*

**Keywords:** Tiergestützte Intervention, Mensch-Tier-Beziehung, Tiergestützte Pädagogie, Tiergestützte Therapie, Tiergestützte Aktivität

Maróthy Johanna (2017): Állatasszisztált intervenciók Németországban. *Gyermeknevelés*, 5. 2. sz., 69–72.

# Gyógyító delfinek

**KORMOS BOGLÁRKA**

Izrael, MA in Child Development – University of Haifa, Faculty of Social Sciences

*Az állatasszisztált terápia különböző organikus és funkcionális zavarok, továbbá a poszttraumásstressz-szindróma alternatív kezelésében már bizonyították hatékonyságukat. Izraelben a természet adta körülményeknek köszönhetően az állat asszisztált terápia többek között palackorrú delfinek közreműködésével is zajlik. Gyermekek és fiatalok autizmus spektrumzavar, CP, értelmi fogyatékoság diagnózissal, Down-szindrómával, poszttraumásstressz-szindrómával, és különböző traumatikus élmények következtében kialakult zavarokkal látogatják az izraeli Delfin Paradicsomot. Az eilati Delfin Paradicsom különleges lehetőséget biztosít az állatasszisztált terápia módszer alkalmazására és a pozitív terápia hatás kihasználására.*

**Kulcsszavak:** állatasszisztált terápia, delfinasszisztált terápia, Izrael, poszttraumás stressz, traumatikus élmények kezelése, támogató élmény, delfinparadicsom

Az állatasszisztált terápia gyógyító hatásáról már évszázadokkal korábban keletkezett feljegyzések is tanúskodnak, azonban az állatok széleskörű bevonása a terápiaiba csupán a jelen korszakunkban kezdett bevált módszerként elterjedni. Kutatások és esettanulmányok eredményei a terápia sikerességét támasztják alá, így az állatokkal való interakció bizonyítottan nagy segítséget nyújt pszichológiai betegségek gyógyításában, valamint különböző traumák, neurológiai anomáliák, szindrómák és viselkedészavarok kezelésében. Változatos és színes világunk megadta nekünk a lehetőséget, hogy a Föld különböző pontjain más és más módszerek segítsék munkánkat eme területen. Én Izraelből jelentkezem.

Morad élete, aki karizmatikus és népszerű fiú volt az osztályában, egy nap alatt megváltozott. A 16 éves diákot társai támadták meg a falujában, fizikai és mentális sérüléseket ejtve rajta. Morad a poszttraumás stressz-szindróma (PTSD) jeleit mutatta, nem beszélt többet, és a pszichiátriai, valamint a gyógyszeres kezelés sem segített rajta. Súlyos mutizmust diagnosztizáltak nála, és hosszadalmas, azonban sikertelen kezelés után azt javasolták édesapjának, hogy egy pszichiátriai intézménybe helyezték el Moradot. Édesapja nem hagyta annyiban és egy alternatív

kezelési módszert kerestek, amelyet Izrael déli csücskében, Eilatban találtak meg. Eilat népszerű úti cél a bűvárkodást kedvelőknek, és a Vörös-tenger gazdag élővilágát megcsodálni vágyóknak, ámde az itt élő delfinek nemcsak a turistáknak okoznak életre szóló élményeket. A kora reggeli órákban terápia központtá alakul az eilati Delfin Paradicsom.

A delfinasszisztált terápia egyik célja a szenzoros aktivitás növelése a delfinekkel való interakció során, akiket simogatni, etetni lehet, és velük együtt úszni. A szenzoros stimuláció csak egy aspektusa a sok fejlesztési módszernek, amelyeket a terápia biztosít. Az összetett és több területen pozitív hatást kifejtő terápia az oka annak, hogy gyermekek és fiatalok különböző problémákkal érkeznek ide, nevezetesen autizmus spektrumzavar, cerebrális parézis és értelmi fogyatékoság diagnózissal, Down-szindrómával, rákos megbetegedésekkel, különböző traumákkal, PTSD-vel és depresszióval. A szenzoros stimuláció felerősíti más – érzelmi, motoros, kognitív területek fejlődését is, továbbá elősegíti a bizalom újra-kialakulását a traumatikus élmények, mint például szexuális abúzus, és családon belüli erőszak átélése után.

A delfinekkel való interakció során endorfin termelődik, amely az immunrendszert erősíti. Az eilati delfinparadicsom többek

között hidroterápiás kezeléseket is biztosít, amelyeket egyéniterápiás-program keretében biztosítanak a kliensek speciális igényeihez szabva. A terápiás elemek között szerepel a delfinekkal való együttúszás, amely folyamatos interakciót igényel a trénerrel és a delfinnel, valamint nagy hangsúlyt fektetnek a verbális kommunikációra való buzdításra, a felelősségtudat erősítésére, így a kezelteket bevonják a delfinekkal való munka és napi rutin elvégzésére, mint például a delfinek ételének elkészítésébe.

A programot Sophie Donio kezdeményezte és építette fel 1991-ben, aki a delfinasszisztált terápiát egy hosszú távú fejlesztési programnak dolgozta ki gyermekeknek 6 éves kortól. „Támogató élmény”-nek nevezte a programot a terápia megnevezés helyett, mert a cél az érzelmi, szociális kognitív és a fizikai fejlesztés nem konkrét gyógyítás, hanem morális támogatás által, valamint azáltal, hogy mosolyt csalnak a gyermekek arcára. 1994-ben megalapították a kutatási intézményét a Delfin Paradicsomnak „Delfin Viselkedés Kutatás Laboratóriumként” (Dolphin Behavior Research Laboratory) a Berlieni Egyetem közreműködésével. 2007 óta a Kutatási Laboratórium az izraeli Ben Gurion Egyetem szupervíziója alatt működik. Az itt zajló tudományos kutatások különböző aspektusból vizsgálják a delfinek viselkedését, kommunikációját, és a delfinasszisztált terápiát. A terápia hatékonyságának és eredményeinek igazolása azonban további széleskörű kutatásokat igényel a jövőben.

A delfinparadicsomba érkező kliensek a kezeléseikért annyit fizetnek, amennyit a pénztárcájuk megengedhet, így nemcsak a kezelés, de a fizetés is az egyén speciális igényeihez szabott. Általában egy évig tart a terápiás folyamat, de a kezelés eredményességétől függően az kiterjedhet akár 10 évig is. Az izraeli fiú, Morad esetében a változás hamar jelentkezett, és négy évig tartó terápia után hazatérhetett a szülőfalujába. Nála a kezelése során a kommunikációs készségek visszaszerzése és a bizalom újbóli kialakítása volt a cél. Morad újra beszélni kezdett, először a delfinek társaságában, később az emberekkel

is. Az ő sikertörténete sokakhoz eljutott, még dokumentumfilm is készült róla, és története esettanulmányként szolgál pszichológiaszakos hallgatóknak.

A delfinasszisztált terápia különböző szakmák művelőinek közreműködésével zajlik. Az eilati delfinparadicsom kurzusokat biztosít többek között pszichológusok, szociális munkások, kutatók, biológusok és tanulók számára, hogy elsajátítsák a delfinasszisztált terápia alapjait. A kurzus elemei között szerepel delfinbiológiai ismeretek, a delfinek viselkedése, az állatok megfigyelése, tréningje, az állatasszisztált terápia alapjai, terápiás módszerek és a terápiás folyamat megfigyelése. (A kurzusokról bővebben a [www.dolphinreef.co.il/workshops.aspx](http://www.dolphinreef.co.il/workshops.aspx) tájékozódhat)

### Keretes írás

A Delfin Paradicsom delfinjei a nyílt tengertől hálóval elválasztva, egy igen kiterjedt területen – 14 000 négyzetméteren élvezhetik egymás és az emberek jelenlétét. Ezek a delfinek a természetes szokásaik szerint élnek mindennapjaikat, vagyis vadásznak, játszanak, párzanak és alkalomadtán harcolnak egymással, miközben az emberek inkább csak látogatók a világukban. A trénereknek nem célja az állatok viselkedésének módosítása. Ez az oka annak, hogy a Delfin Paradicsom egyedi lehetőséget biztosít a palackorrú delfinek lenyűgöző közösségi életének megfigyelésére, és az önkéntes barátság kialakulásának tanulmányozására delfin és ember között.

### Egy tanulmány a témáról:

Kohn, N. és Oerter R. (2013): Dolphin Assisted Therapy Works: Scientific Findings from Eilat and Florida. *International Journal of Clinical Psychiatry*. 1. 1. sz., 1–16.

### Healing dolphins

*The animal assisted therapies efficiency is proved by case studies and observations in organic and functional disorders, additionally in posttraumatic stress syndrome. In Israel because of the natural resources and location the animal assisted therapy can take place with the contribution of dolphins. Children and adolescences with autism spectrum disorder, cerebral palsy, intellectual disability, Down syndrome, PTSD and with various kind of traumatic experiences can visit the dolphins at the Dolphin Reef in Eilat in order to heal and receive supportive experience. The Dolphin Reef provides an unique opportunity for the application of the animal assisted therapeutic method and its positive effect.*

**Keywords:** *therapy, animal assisted therapy, dolphin assisted therapy, Israel, PTSD, traumatic experiences, supportive experience, dolphin reef*

# Nők a közgondolkodásban – a kisededővőnő, mint lehetséges „karrierút” a XIX. század végi pedagógiai szakfolyóiratok tükrében

JANEK NOÉMI

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

*A szerző jelen tanulmányban a XIX. század végi pedagógiai folyóiratok nőkről való gondolkodásának vizsgálatát végezte el, kiemelt hangsúlyt helyezve a korszak egy lehetséges női hivatására, a kisededővi pályára. A századra jellemző általános nőneveléssel kapcsolatos gondolataival indul az írás, amit a folyóiratok tartalmának mélyebb elemzése követ. A nők közgondolkodásban való megjelenésének tanulmányozása három fő témacsoport mentén történik, így az akkori társadalomban betöltött szerepük, lányok nevelésének tartalmi és gyakorlati kérdései és lehetséges hivatásai, valamint a kor szerzői szerinti hiányosságai. Külön fejezetében kerül bemutatásra a korszak egy lehetséges női „karrierútja”, így a nők kisededővi pályára történő bekerülése, képzésük lehetőségei és a velük szemben támasztott elvárások mibenléte. A téma a Nemzeti Nőnevelés, Kisedednevelés és a Kisededővők és gyermekkertésznők lapjának 1880–1885 között megjelent számai alapján került vizsgálatra.*

**Kulcsszavak:** nőtörténet, lánynevelés-történet, óvóképzés, pedagógiai folyóirat, tartalom-elemzés

## Bevezetés

Ebben a tanulmányban a nők közgondolkodásban betöltött helyét, a nevelésükkel kapcsolatos főbb nézeteket, valamint a korszak lehetséges női karrierlehetőségét vizsgálom a XIX. század végén megjelent folyóiratok lapszámaiban, így a Nemzeti Nőnevelésben (1880–1882), Kisedednevelésben (1880–1885) és a Kisededővők és Gyermekkertésznők Lapjában (1881–1882). Az első lap a nőnevelés általános kérdéseivel foglalkozik, míg a másik kettő címükből is kitűnően jellemzően az óvókkal és a kisededővős ügyével. Ezeket azért tartottam mégis relevánsnak, mert a korszakban írt cikkek tanúsága szerint a lehetséges női hivatások leginkább e területre koncentráltak.

A bevezetésben a XIX. század nőneveléssel kapcsolatos általános nézeteit tekintetem át, majd a felsorolt sajtóorgánumok tartalom-elemzését végzem el, előzetesen meghatározott szempontok mentén, kiemelt figyelmet szentelve a kisededővőnői pálya megjelenésére.

## A XIX. századi nőnevelésről általában

Először érdemes röviden áttekinteni a század nőneveléssel kapcsolatos főbb vélekedéseit, a nők közgondolkodásban betöltött szerepét, hiszen ezek mélyebb betekintést nyújthatnak a nők tanulmányi lehetőségeinek alakulására, potenciális elhelyezkedési esélyeikre vonatkozóan.

A **népiskolai oktatás** a fiúk és a lányok számára a XIX. század elején hely hiánya miatt még koedukált formában zajlott, de az elkülönítésre való törekvés már jellemezte ezt az időszakot, hiszen a *II. Ratio Educationis* (1806), majd a *Magyarország elemi tanodáinak szabályzata* (1845) is ennek megfelelően rendelkezett (Pirka, 2014). A változást az *1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népoktatásról* hozta meg, ami előírta a 6–12 éves korig tartó **egységes tankötelezettséget** és megteremtette a hat osztályos népiskolát, melyben mind a lányok és fiúk **ugyanazt a tananyagot** sajátíthatták el. A lányok számára ezután **polgári iskola** és **tanítónőképző** állt rendelkezésre a további tanulmányok folytatásához. A középpolgárság leányainak viszont

ez nem jelentett megoldást, hiszen a képzés gyakorlatiassága miatt szükségleteiknek nem felelt meg. E probléma orvoslására Veres Pálné ösztönzésére Molnár Aladár tett lépéseket, így kidolgozta a **hatévfolyamos felsőbb leányiskola** tervezetét, ami 1875-ben meg is nyílt Budapesten. Ez a képzés érettségi bizonyítvány megszerzését ugyan nem biztosította, így továbbtanulásra sem adott lehetőséget, célja csupán a **humán műveltséggel rendelkező családaya és feleség** szerepére való felkészítés volt. 1869-ben Eötvös József nőtanító-képző intézetet állított Budán, ennek élére Zirzen Janka került kinevezésre, akit a „nőtanítók anyjaként” is említenek.

Ebben a korszakban a nők nevelésére vonatkozóan két markánsan eltérő nézetet különböztethetünk meg. Az **egyik** szerint életfeladatuknak a **jó feleséggé** és édesanyává válás, a **családról való gondoskodás** tekinthető, amihez nem szükséges a magasabb szintű tudás és képzettség megszerzése. E véleményen volt Fáy András, aki szerint a nőnek „női mivoltát” elfogadva, visszavonultan, a külvilággal szemben tartózkodóan kell, hogy teljesítse anyai és gazdaasszonyi teendőit. Ennek értelmében úgy vélte a polgári élethez kellő **praktikus ismeretek** elsajátítása szükséges, ilyen a **józan háztartásvezetés, a józan pénzköltés elveinek alkalmazása, a „magyar polgárné” kötelességeinek ismerete, a társalgás és az illedelmes viselkedés szabályainak követése** (Pukánszky, 2006).

Ekkoriban nőnevelő intézeteket létesített Karacs Teréz is, ahol a nők férfiak mintájára történő nevelésének igénye megjelent ugyan, ám ennek ellenére Karacs Teréz a család ellenható tényezőnek tekintette a nők munkába állásának támogatását. A képzés így elsősorban szintén a **családayává váláshoz** járult hozzá, tartalmát olyan gyakorlati ismeretek képezték, mint a **női kézimunka, szabás-varrás, fehérnemű készítés**. Ezekon kívül megjelent a **francia nyelv, zene, tánc és szépírás** oktatása is, továbbá a nő szépérzékének fejlesztése és a férfiak gyönyörködtetésére szolgáló foglalatosságok gyakorlása.

Ezzel szemben a kor **másik** jellemző vélekedése a nők férfiakkal való **egyenjóságá-**

**gának eszméjét** hirdette, tehát e szerint számukra is elérhetővé kell tenni a magasabb szintű elméleti tudás elsajátítását, ami lehetőséget biztosíthat a **családból való kilépéshez**, társadalmi életben történő önállóságuk érvényesítéséhez.

A korszak másik nagy női egyénisége, **Brunszvik Teréz** maga is úgy vélte, hogy a feleségnek **férje méltó társává** kell lennie, de nem csupán a tűzhely öreként, hanem **szellemi síkon** is, ennek érdekében a lányok számára szintén lehetővé kell tenni a **magasabb színvonalú tanulmányok** elvégzését. A nőket az emberiség „másik, fontosabb felének” (Pukánszky, 2006. 40. o.), a **józan ész** birtoklóiként nevezi, akik számára elengedhetetlen a rendszeres és alapos iskolai felkészítés. E kijelentések mellett a férfiak által tanult magasabb műveltség tartalmát erőteljesen bírálta, „klasszikus ostobaságként” aposztrofálva azt. Szerinte az elvont tudományok helyett **alkalmazott tudás** megszerzése a kívánatos, valamint az **erkölcsi fejlődés** szerepét is nagyra értékelte.

Pesten Brunszvik unokahúga, **Teleki Blanka** nyitott nőnevelő intézetet főúri leányok számára, ami a Karacs-féle miskolci intézettel szemben elsődleges céljának az **anyanyelv ápolását** és a **magyar kultúra megőrzését** tűzte ki célul. Itt a korábbiakkal ellentétben már megjelentek **emancipációs törekvések**, így például a felsőfokú **egyetemi képzés megnyitásának** gondolata a nők előtt, amire ugyan csak a század végén kerülhetett sor (Pukánszky, 2006).

Mindezen tények alapján érzékelhető, hogy a XIX. században még nem létezett egységes koncepció a nők nevelésének intézményi és tartalmi vonatkozásában, valamint lehetséges hivatásaikkal kapcsolatban sem. Mindenképpen kiemelhető viszont a családban betöltött szerepük fontosságának hangsúlyozása, mint a nők legfőbb életfeladata, így a legtöbb képzés, amit a korszakban kaphattak leginkább a családi életre való felkészítést helyezte középpontjába.



## A nők megjelenése a közgondolkodásban a folyóiratok tükrében – 1880–1885

A három választott folyóirat ezen időszakában élénk diskurzus zajlott a **nőnevelés** és a **női pályaválasztás** kérdéseivel kapcsolatban. Ez leginkább a Nemzeti Nőnevelés folyóiratot jellemzi, aminek címéből is következtethetünk a tartalmában megjelenő témakörökre. A másik két folyóirat viszont abból a szempontból érdekes, hogy a korszak egy lehetséges női „karrierútjának” kibontakozásába nyerhetünk mélyebb betekintést. A tartalomelemzés módszerét alkalmazva vizsgáltam a folyóiratok tartalmát, ami alapján a következő három fő csomópont mentén végzem el elemzésem:

- a *nő helye és szerepe a társadalomban* – kiváltképpen az anya és feleség szerepkörére vonatkozóan;
- *lányok nevelésének tartalma és gyakorlata*, ezzel szoros összefüggésben a kívánatosnak tekinthető *női hivatások*; és a
- a *nők hiányosságainak* („ferdeséginek”) fejtegetéseire vonatkozó nézetek megjelenése.

### A kor női szerepei – anya és feleség

A Nemzeti Nőnevelés 1880-ban írt vezércikkében Péterfy Sándor (a lap főszerkesztője) a nők feladatainak jelentőségét taglalja – „ti vizitek karjaitokon a kised nevendéket s jó polgárrá nevelitek; ti nemes tekintetetekből szí a férfi lelki erőt s elszánt bátorságot”, „ti vagytok a polgári erény s nemzetiség védangyalai” (Péterfy, 1880. 1. o.).

Gondolataiból kitűnik a korszaknak megfelelően az anyaság és asszonyság jelentősége, de túl is mutat ezeken, hiszen a nemzet védőangyalainak szerepével is felruházta őket. Ez összefüggésben állhat azzal, hogy ebben az időszakban kiemelt jelentőséggel bírt a **magyar kultúra felvirágoztatásának eszméje**, aminek szolgálatába akarták állítani a leányiskolákat is, mégpedig a **magyar** irodalom, zene, képzőművészeti alkotások tanítása által. Ennek jelentőségét abban látták, hogy a

lányok *magyar* anyává válva, leendő gyermekeiket is hasonló szellemben, hazájukat szerető, magyar polgárokká neveljék.

Lederer szintén a *háziasszonyi* és *anyai* szerep felelősségteljes mivoltát fejtegette egyik cikkében, amiben ezen szerepek rossz működését tette felelőssé azért, ha a családi otthon a civakodás, szerencsétlenség és nyomor színhelyévé válik. Emellett a férj elhajlásának okozóját (például kocsmába járás, tolvajlás) is az asszonyban vélte meglátni (Lederer, 1880).

Szvorényi az anyai mellett az atyai szerepkör fontosságát is megemlíti, de tartalmasabban inkább a nők szerepéről értekezik. Ő is **anyai hivatásukban** látja kiteljesedésük lehetőségét, mely során „bölc s anyai szerelemmel” kell gondozni, nevelni, tanítani a gyermeket, valamint az első nevelőjévé válnia. Bánóczi „A Nőkről” című cikkében (Bánóczi, 1880) globálisabb nézőpontból indítva a társadalom szemléletformáló erejéről ír. Szerinte a társadalom formálja a maga képére a nőt, így ennek függvénye, hogy az adott korszakban „asszonyi állatként”, „vászoncselédként” vagy „feleségként” tekintenek-e rá. Megkérdőjelezi a nők önállóságát, hisz úgy véli nagy alkalmazkodóképességük a férfihez köti őket, aminek következtében saját nézeteikről, gondolataikról le kell mondanak férjük javára. A korábbiakhoz hasonlóan ő is a már sokat említett kívánatos szerepkört említi meg: „természetes hivatása a családi életre utal” (Bánóczi, 1880. 78. o.). Viszont mindezekkel szemben azt is fejtegeti, hogy a társadalom szervezete, amilyen arányban az bonyolódik, úgy növekszik az elvárás a tagjaikkal szemben is. Ezért a **nők felszabadítását** szorgalmazza, némileg pejoratív kicsengésű gondolatában ezt így fejezi ki, ha a **rabszolgákat** és a **gondolatokat** is szabadon engedték, akkor ideje lenne már a nőknek is szabaddá válniuk és a társadalom munkásaivá lenniük. Szemlélete túlmutat a családi életen, így a kívánatos női munkák közül a **tanítóságot** említi meg, mint a leghasznosabb, bár leghálátlanabb hivatást. Az egyenjogúsági törekvéseket ő sem tartja támogatandónak, mert szerinte, amíg nem a férfi lesz anya szerepben, addig teljes

felszabadítás nem is jöhet létre, hisz „nő szüli ugyan a férfiút, de a férfi alkotja a törvényt” (Bánóczi, 1880. 78. o.).

Legfőképpen *nőnek és anyának kell lenni* – ez már Szász cikkében olvasható és ezt kiegészítve említi (Brunsztvik Teréz korábbi gondolatához hasonlóan), hogy a nő *férje művelt társává* is köteles válni, azaz **szellemi társsá válni a hivatása**. A nő értelmi szintjének emelését annyira tartja csak fontosnak, hogy férje számára kielégítő legyen társasága, valamint gyermekét is megfelelően nevelni képessé váljon általa (Szász, 1882.).

Mindezekből arra a következtetésre juthatunk, hogy ugyan fontosnak tartották a nők műveltségét, de magasabb szellemi tevékenységre alkalmatlannak vélték őket. Leginkább a család ellátása, gyerekkel való foglalatosság, mint prioritás jelenik meg. Ezzel szemben ugyanakkor nagy felelősséget is társítottak szerepükhöz, nem csak a családi életet tekintve, hanem az egész nemzetet illetően is.

### A nő nevelése és hivatása

A nőnevelés kérdései és a számukra kívánatos pályák élénken foglalkoztatták a folyóiratok szerzőit. Csengery Antal a nőnevelés elhanyagolásának problémáját veti fel, hiszen szerinte a nők helyzete egy adott társadalomban jól példázza a nemzet műveltségének szintjét, így ebből a szempontból sem mellőzhető e kérdés. A női emancipáció mellett ugyan nem érvel, hiszen szerinte a nők nem láthatnak el minden munkát, amit a férfiak képesek elvégezni. Kiemel viszont olyan kvalitásokat, amik a különböző hivatásokra megfelelőbbé teszik őket – így például ő is a **tanítói hivatást** említi, mint leginkább nőkre szabott tevékenységet javasolja (Csengery, 1880).

A nők különböző pályára való alkalmasságának taglalásáról több cikkben is olvashatunk: „vannak, a kik a nőt mindenre képesnek állítják, a mire a férfi képes, abból indulván ki, hogy a férfi és a nő között nincs faji különbség” (Szász, 1882. 9. o.) és a női munkakörök kiszélesítését sürgetik, viszont ezen a véleményen csupán kevesen osztoztak ebben az időszakban.

Ennek ellenére többen is értekeztek a **kívánatos** női **foglalatosságokról**, így például a **nőiparoktatásról**, aminek célját a középosztály leányai számára a tisztességes megélhetés biztosításában látták. Ugyanakkor egyes szerzők úgy vélték, hogy ez a tevékenység csupán egy parasztasszony igényeinek megfelelő mellékkeresetet jelenthet, így nem ad lehetőséget a valós önállósodásra. Felszólaltak a gyakorlati képzés fontossága mellett a csak elméleti képzéssel szemben.

Stetina Ilona viszont a nők szerzett ismereteinek felhasználhatóságát vitatta, erősen bírálva a hasztalan csillogásra, bámultatásra buzdító iskolai tartalmakat. A háztartási teendők elvégzéséhez szükséges ismereteket vélte elsődlegesnek, hisz ez a **társadalom művelt, hasznos** tagjává válás biztosítója – elsődleges fontosságú az, hogy a nő „tudását és munkáját mennyiben bírja családja s így a nemzete javára értékesíteni” (Stetina, 1880. 226. o.).

György Aladárné mindezekkel szemben sajnálnivalóként gondol azon nőkre, akik elvből vagy kényszerítő okból kifolyólag lemondanak a családi élet boldogságáról és munkába állnak.

Érdekes, hogy a női szerzők maguk is úgy vélték, hogy a nőnek a helye a „tűzhely” mellett van, mert ez által válik a társadalom számára hasznossá és értékessé a tevékenysége, így nem álltak ki ők sem a nők magasabb iskolázottsága mellett (György, 1880).

A **neveléssel** kapcsolatos hivatások áttekintése elengedhetetlen, hiszen ezen a területen a nők térhódítása volt tapasztalható ebben az időszakban, így a Nemzeti Nőnevelés mellett a kiseddnevelői szaklapokban is előtérbe kerültek az ilyen tartalmú cikkek.

Mind a Kiseddnevelésben és a Nemzeti Nőnevelésben megjelenő írások tanúsága szerint hasonlóan álláspontra helyezkedtek el a szerzők, vagyis a korszaknak megfelelően a nő legfőbb feladatának az **anyává válást** tartották. Emellett a különböző álláslehetőségeket is számba vette mindkét lap.

Áldásos női munkának e tekintetben elsősorban a **gyermekkertésznői** vagy **óvónői pályát** nevezte meg Somogyi a Kiseddnevelésben közölt egyik cikkében. Kiemelte, hogy

túl sok tanulást várnak el egy nőtől, hiszen régebben egy pár hónap alatt elvégezhető képzés elég volt a képesítés megszerzéséhez, míg ebben az időszakban már *két éves tanfolyam* elvárt például a gyermekkertésznői állás betöltéséhez (a Fröbel-féle Gyermekkertben alkalmazták őket). Hosszabb képzést semmiképpen sem tartott megfelelőnek, mert véleménye szerint a tanulás által a nőből „valami tudakos mixtum compositum” válik (*Somogyi*, 1884. 87. o.).

Az óvónői szakmán kívül a *házi tanítóságot*, *női kézimunka tanítóságot*, *népiskolai két első osztály tanítóságát*, valamint kivételes esetben – amennyiben férfi nem tudja ellátni – a *közép és felső tisztán leányosztályok vezetését* nevezte meg. A nem nevelői munkák közül a *pénztárnoki*, *postamesternői* valamint az üzletekben való elárúsítói tevékenység került a kívánatos foglalkozások listájára (*Somogyi*, 1884) (1. ábra).

A Nemzeti Nőnevelés ugyanezen témakörében írt cikkei viszont csak a *tanítói pályát* említik meg a neveléssel foglalkozók közül, mint a nőnek leginkább üdvözítő foglalkozást. Ebben a lapban egyébként is a tanítóság kerül előtérbe dominánsabban az óvókkal szemben. Ennek egy lehetséges oka az, hogy

úgy vélték a kisdedkorban az anya a legalkalmasabb a gyermek gondozására, szellemi és lelki erőinek kibontakoztatására, így nem támogatták a kora gyermekkor ezen időszakának intézményes nevelését.

A nők foglalkoztatásával a Kisdedvők és Gyermekkertésznők lapja is foglalkozik, bár nem olyan mélyrehatóan, mint a másik kettő. Ahol „Képzett férfiak nem kellettek, – jók lettek az olcsóbb nők” (*Vegyések*, 1882. 12. o.) – olvasható ez a sokatmondó megállapítás. Ezen túlmenően a falusi gyermekmenhelyek kapcsán – olyan helységekben volt szükséges az állítása, hol kisdedvő nincsen – is írtak a nőkről, mint a kívánatos munkaerőről, mégpedig a következő módon: olyan személyek alkalmasak erre a feladatra, akik „18–30 év közötti, életkedvvel rendelkező, gyermekké válni képes, türelmes és képes maga iránt tiszteletet ébresztetni” (*Kobány*, 1882). Ugyan olcsó munkaerőnek tartották őket és nem olyan szakképzettnek, mint a férfiakat, mégis magas elvárásokat támasztottak velük szemben, mind erkölcsi, mind a felkészültség és nevelői magatartás tekintetében, ami a morális életükkel kapcsolatban is többször leírásra került.



1. ábra: Kívánatos női szerepkörök megoszlása a XIX. század végi cikkekből

## A nők „ferdeségéről”

A nők foglalkoztatásának kérdésével összefüggésben hangsúlyt kapott a **morális életük** kérdése, mert attól tartottak, hogyha a nevelőnő személye „kétes” megítélés alá esik a társadalom – főképpen más anyák és nőtársak által –, akkor nem viszik gyermeküket a kiseddóvodába, ami egyértelműen a kiseddóvás ügyének felvirágoztatása ellen ható tényező. Ezen túlmenően úgy vélték, hogy nekik az egész város előtt **példával** kell előjárni a **bizalom** megnyerése végett, mely segítségével a családi nevelésre is befolyást tudnak gyakorolni. 1880-ban írt „Erkölcsei élet a kiseddnevelés terén” című cikkben (*Dixi*, 1880) sajnálatos tényként olvashatunk arról, hogy a kiseddnevelőnők 10%-a erkölcsileg elbukottnak tekinthető (erre a következő példákat említik: titkos helyeken találkozások, késő esti órákban férfi látogatók fogadása, nyilvános összejöveteleken udvarlás engedése – nős férfitól is). Ennek visszaszorítása érdekében javasolják feljegyzések készítését és nyilvánosságra hozatalát azokról, akiknek a tisztasága megkérdőjelezhető (*Dixi*, 1880). Erre az általam áttekintett lapszámokban ugyan példát nem találtam, de ebből is érzékelhető, hogy viszonylag magas elvárásokat támasztottak a nőkkel szemben és „romlott” viselkedésük esetén kilátásba helyezték a nyilvános megszégyenítésüket is, míg a férfiak esetében nem tekintették ezeket súlyos erkölcsi vétségeknek.

A Nemzeti Nőnevelés is említi a **nők ferdeségének problematikáját** – „a társadalom még soha nem volt annyira eltelve a nők ferdeségei ellen emelt panaszokkal, mint épen napjainkban” (*Péterfy*, 1880. 241. o.). Bűnös-ként a leányiskolákat és a leánynevelési rendszert nevezi meg *Péterfy*, viszont bővebben nem tér ki e „ferdeségek” részletezésére. Szerinte a tanítónőképzés nem kellő szelekciója tehető ezért felelőssé „boldog boldogtalant, készületlent és jól felkészülteket egyaránt nem csak felvettek a tanítónőképző intézetekbe, hanem tanítónőkül alkalmazták is.” (*Péterfy*, 1880. 352. o.)

„Lélektani vádak a nők ellen” címmel közölte a folyóirat *Alexander Bernát* tanulmányát (*Bernát*, 1880) melyben a szerző egy pedagógus ba-

rátja lányokkal szembeni „vádjait” veszi sorba, mely következtetéseket a tapasztalatai alapján írt le. „Leginkább a leányok emlékező tehetsége ellen szokott kikelni” említi, (*Bernát*, 1880. 133. o.), amit azzal magyarázott a pedagógus, hogy nincs meg bennük az „igazság iránti érdeklődés”, habár kíváncsi természetűek, de nem akarnak tudást szerezni. Emellett hiányzik belőlük a *tiszta, objektív érdeklődés* is, így csak azok a dolgok keltik fel figyelmüket, amik érdekeikkel találkoznak. A cikk szerzője ugyan a nők védelmére kelt, de úgy vélte hiába, hiszen tapasztalata szerint „háladatosabb dolog a nőket nők előtt vádolni, mintsem védeni” (*Bernát*, 1880. 134. o.) Azt is taglalja, hogy a férfiak kevésbé ismerik a nőket, így nem is értik meg őket igazán mélyen, valamint a férfiak általánosításra való hajlamát is okként említi. Ennek kapcsán felsorol néhány általánosított gondolatot például a „férfi aktív természetű, a nő inkább passzív”, „a nő kiegészítése a férfinak”, „a nő legyen nő; valódi hivatása a család”, „a nő nem való elvont tudományokra”, „nem kell a kék harisnya” (*Bernát*, 1880. 137. o.). Ezekből kiérződik az az általános társadalmi nézet, miszerint a nők férfiakhoz való „hasonlósága” megkérdőjelezhető és csupán a férfi kiegészítőjeként tekintenek rájuk. A szerző azt is kiemeli, hogy a nők sem ismerik a férfiakat kellően, hiszen „megvannak a maguk kis világában.” és e kölcsönös meg nem értésből származnak a két nem közötti vádaskodások. Érzékletesen tükrözi a közgondolkodást egy, a nőegyletekről szóló cikk kiragadott szánakozónak tűnő mondata, mely szerint „ne szidjuk folytonosan szegény nőket” (*György*, 1880. 29. o.).

Összességében elmondható, hogy az áttekintett időszakban a nőkkel összefüggésben leginkább a *nevelés kérdéseiről* lehetett olvasni, illetve arról, hogy tulajdonképpen mi is a *nő életfeladata, életének értelme és célja*. Egyes vélekedések azon a nézeten voltak, hogy szükséges a magasabb szintű oktatás, ugyanakkor még ezek a gondolatok sem tekinthetők egységesnek. A tartalmat tekintve széles skála mentén sorakoztatták fel azokat az érveket, hogy mi lehet a „művelt” nő számára szükséges tudás, amit még a férfitársadalom is „elbír”. Ami érdekes, hogy maguk a

női szerzők sem gondolták úgy, hogy a nőknek szükséges a magasabb műveltség elérése, sőt a női munkavégzést többen sajnálatosnak tekintik, hiszen a legfőbb feladatuktól – az otthon melegének megteremtésétől, ápolásától vonja el őket. A gyermeknevelés, mint fő feladatuk behatóan tárgyalt téma, a Nemzeti Nőnevelés sok olyan témájú cikket közölt, amelyben az anyai teendőket említi és nevelési segítséggel is szolgál ehhez.

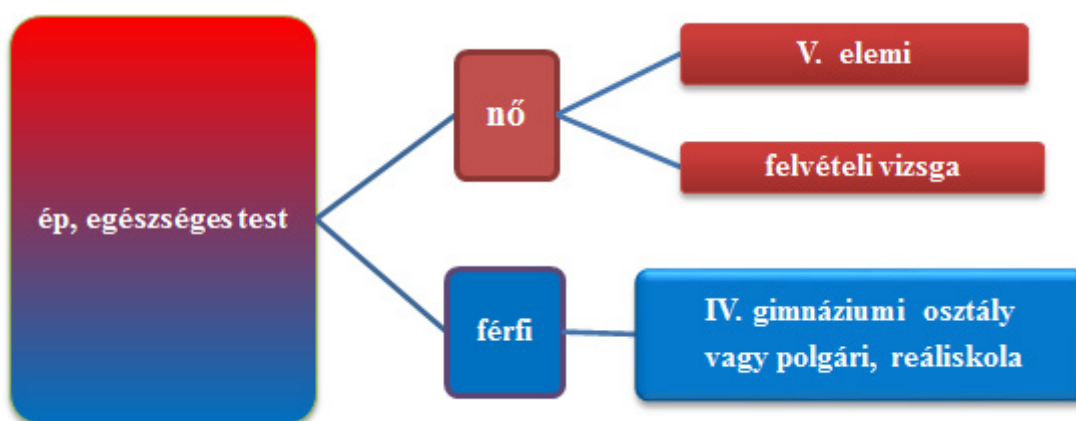
### A korszak egy lehetséges női „karrierútja” – kisdedovónők és gyermekkertésznők képzése

Az első magyar kisdednevelő-intézetet *Tolnán* alapították 1836-ban, amelyet később *Pestre* a Valero utcába költöztették át 1843-ban. Ebben az időszakban kizárólag férfiakat képezhettek ki kisdedovónak, a felvett növendékek előéletüket tekintve változatos képet mutattak egy visszaemlékezés tanúsága szerint (*P. Szabó*, 1882): „volt köztünk az élet delén álló férfit, 15 éves suhanc, volt olyan, aki sok iskolát végzett, aztán olyan a ki írni-olvasni is alig tudott becsületesen” (*P. Szabó*, 1882. 44.).

Elsőként 1858-ban Krigovszky Antóniát alkalmazták óvónőként, aki a képzést ugyan nem végezte el, csak némi gyakorlati ismeret megszerzése után került álláshelyére. A képző első beiratkozott női tanulója nem sokkal később, 1862-ban Deréky Hermin volt, innentől pedig a nők ténylegesen megjelenhettek a képzőben és képesítést is szerezhettek a kisdedovói hivatás gyakorlásához (*Végh*, 1937).

A nők kisdedovóképzőbe történő belépésének kritériumairól egy 1880-ban írt cikkben is olvashatunk, hiszen a férfiak mellett (18 év felett) nők (16 év felett) is felvételt nyerhettek a képzőintézetbe. A felvételi kritériumok között szerepelt az ép, egészséges test, melyet igazolnia is kellett megfelelő dokumentum csatolásával, valamint az intézet orvosa is megbizonyosodott minderről. Ez azért lehetett lényeges, mert az *egészséges életmódra törekvés* ebben az időszakban kiemelt szerepet kapott a folyóiratok cikkeiben, hiszen nagy volt a gyermekhalandóság (nem csak balesetek, hanem egészségügyi mulasztások miatt is), melynek visszaszorítása nemzeti érdek volt. A *kisdednevelőnek* valószínűleg ebben is mintaadó szerepet kellett betöltenie, így fontos volt az egészséges testalkat és életmód. A mentális egészségre ugyan külön nem tértek ki, de annyiban érdemes szót ejteni róla, hogy 1880-ban egy vezető nő megőrülése kapcsán érintőlegesen foglalkoztak e problémával, ami szerintük a nők alkalmazása óta elterjedni látszott. „Rövid idő alatt már ez a 6- vagy 7-ik eset, hogy óvónő megtébolyodott” olvasható a Budapest józsefvárosi kisdedovó egyesület jelentéséből (1880, 10. o.) és azt is fejtegették, vajon a pálya okolható-e ezért a negatív tendenciáért. A XX. század elején megjelent Kisdednevelés évfolyamaiban is visszatérő probléma, csak példaként kiemelve néhányat: „éhenhalt óvónő, aki évek óta idegbajban szenvedett” (1913) „kiugrott a vonatból” (1914), „öngyilkos óvónő” (1914).

További kritériumként a nőknek legalább az *V. elemi elvégzése*, míg a férfiaknak a *IV.*



2. ábra: Azonosságok és különbségek a nők és férfiak óvóképzőbe történő felvételekor (1880-as évek)

*gimnáziumi osztály* (vagy polgári, reáliskola) elvégzése kötelező volt. Emellett a nőknek még külön *felvételi vizsgát* is kellett tenniük, amit a férfaktól nem vártak el. Itt érzékelhető a különbségtétel már a felvétel kapcsán is a nők és férfi jelentkezők között (2. ábra), annak ellenére, hogy ezt a hivatást inkább a nők számára tartották nyitottnak már ebben az időszakban. 1882-ben a felvételi korhatárt módosították a 16-ról a 18. életévre. Ezen kívül a női tanulók elterjedésével már egyenruháról is rendelkeztek, azért, hogy a „növények között a hiúságra és egymással való vetélkedésre minél kevesebb legyen az alkalom” (Végh, 1937. 65. o., l. 2. ábra).

A korszakban a tanfolyam két évig tartott (1875-ben), ami elvégzése után képesítővizsgát kellett tenniük a növendékeknek. Olyan tantárgyakat hallgattak, mint *neveléstan, módszertan, test- és egészségtan, magyar nyelv és irodalom, történelem, természettudományos tárgyak* (természettan, természetrajz, számtan, vegytan, földrajz), valamint *művészeti tárgyak* (zene és ének, rajz, női és kiseddóvodai kézimunkák). Az első évben leginkább az *elméleti képzés folyt*, a második évben pedig *gyakorlaton* voltak a tanulók, akik egymást váltva foglalkoztak a gyerekekkel (Tisza, 1880).

Egy másik cikkből a *Fröbel-nőegylet* által támogatott *gyermekkertésznő* képzést ismerhetjük meg mélyebben. A *Fröbel-féle* kiseddóvodai nevelési rendszert többen megfelelőbbnek, kívánatosabbnak vélték a gyermekek számára a természetes nevelés eszméje miatt (Mikonya, 2014). A nőegylet 1869-től kezdve négy Fröbel-gyermekkerttet tartott fent a fővárosban, valamint egy gyermekkertésznő-képző intézetet is. Ez szintén két évfolyamos képzés volt, ahova ekkoriban 25 növendéket vehettek fel és a szegény sorsúakat segélyben, ösztöndíjban részesítettek. Kiemelten fontosnak vélték itt a *női kézimunkát, jellemképző* mivolta miatt a gyakorlati hasznán kívül, így olyan erények kifejlesztését, mint a *türelem, pontosság és a figyelem*.

A tárgyak között ebben az intézetben az első évben *nevelés és módszertan, torna és egészségtan, magyar nyelvtan, történet, ter-*

*mészettudományos tárgyak* (természettan, számtan, földrajz), *művészeti tárgyak* (rajz, zene, ének), valamint *munkagyakorlat*. A második évben a meglévők mellett olyanokat tanultak, mint *természettan, vegytan, írástan, történelem, szabó-munka és házi ipar*. A gyakorlati képzés során a növendékek minden második délelőttöt a gyermekkertben töltötték (Péterfy, 1882). A tantárgyakat tekintve szinte ugyanazokat lehetett itt is tanulni, mint a fentebb említett képzőben.

A falusi menedékházak terjesztése érdekében az „egyszerű, de értelmes írni-olvasni tudó nőket” (Végh, 1937. 64. o.) kívánták alkalmazni, akik az okleveles kiseddóvó mellett kitanulhatták az ehhez szükséges ismereteket.

### A férfiak kiszorulása, a nők térhódítása – presztízsvesztés?

1880 és 1890 között megkétszereződött a kiseddóvodai létszáma *Kelemen* említése szerint „ennél nagyobb mértékben a hagyományosan férfi »óvókat« felváltó óvónők száma” (*Kelemen*, 2000. 140. o.) P. Szathmáry Károly 1884-ben írt cikksorozatában (Felelet a kiseddóvodai nevelés terén felmerült aggodalmakra I–III.) aggodalmát fejezi ki a pálya elnőiesedésével kapcsolatban, leginkább az anyagi okokat figyelembe véve. Legnagyobb problémának azt tartja, hogy a képezdében sem lesznek ezáltal férfi tanárok. Említése szerint ekkoriban még volt a képzőnek férfi tanulója, ám „ritkán nyerhetünk olyanokat, a kik a kiseddóvodai pedagógiai színvonalát nagyon emelnék” (P. Szathmáry, 1884, 143.o) Kiemeli viszont a nők pályára való alkalmasságát, hiszen a gyermekek nevelését „minden nemzet az anyáknak adta át” (P. Szathmáry, 1884, 143. o.) és nőegylet áldásos tevékenységét is említi a kiseddóvodai terén.

1885-ben *Eötvös K. L.* cikkében olvashatunk arról, hogy a képzőintézet bővítése szükségessé vált a népszerűsége miatt. Ebből azt is megtudhatjuk, hogy az 1885. évben már egyáltalán nem volt férfi tanulója az intézetnek. Vélekedése szerint a *nagyobb tudású férfi* hallgatótársaktól sokat tanulhattak korábban a nők – „mily szép eredményekre

vezetett a férfi és nőhallgatók nemes vetélkedése” (Eötvös, 1885. 49. o.). Szerinte a kisdednevelés színvonala országszerte csökkenést mutatott és ez azzal magyarázható, hogy immáron **csak női pályaként** van jelen, ezáltal a magasabb előképzettséggel, szaktudással rendelkező férfiak teljesen kiszorultak, ami szakma presztízsének alakulására negatívan hatott (Eötvös, 1885).

Ezt a cikket követően olvashatunk a főszerkesztő tollából egy választ, aki szerint az Eötvös által említett korszakban (1870-es évek) igaz lehetett e vélekedés, viszont azóta a képzési idő megváltozott, valamint az ott nyújtott szakismeretek és a képzésbe felvettek előzetes iskolai végzettsége is magasabb színvonalúvá vált, így nem a nők tehetők felelőssé a presztízscsökkenésért. (Dömötör, 1885).

A szakma presztízsével összefüggésben Székely egy cikkében az önképzés fontosságára hívja fel a figyelmet, amin belül megkülönbözteti a szakképzésre vonatkozó, illetve az általános műveltségre irányuló továbbképzést. Úgy véli az egymástól való tanulás, valamint a gyakorlati tapasztalatok megosztása a munkakedv miatt is fontos tényező. A továbbképzést emellett **társadalmi presztízs** alakulása szempontjából is kiemeli, miszerint „saját elméjének művelése és akaratának erkölcsi iránybani erősödése által fölemeli szellemi tőkájének kamatjait azon nivóra, mely őt a tisztelet és elismerés tárgyává teszi az emberiség előtt” (Székely, 1884, 44.o.)

### A javadalmazás kérdései – elvárások a kisdedóvónővel szemben

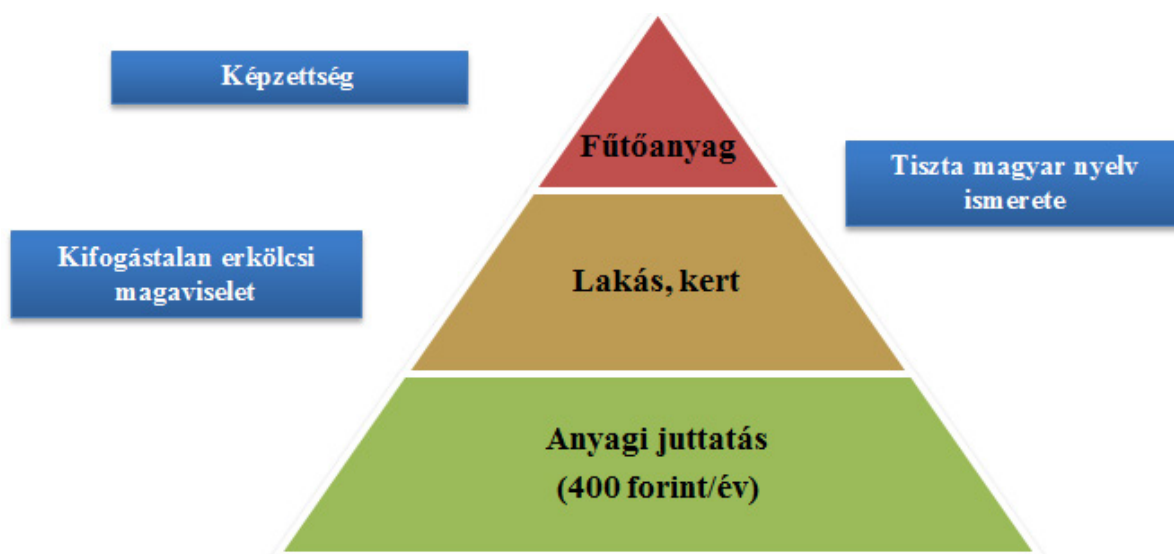
A Kisdednevelésben olvashatók állomáshelyek betöltéséről szóló pályázatok, amelyekből rálátásunk nyílna azokra a kritériumokra, amiket az óvókkal szemben támasztottak, valamint a javadalmazásukra is. 1881-ben *kényelmes lakást, házi kertet, 400 forint évi fizetést* és *két öl tűzifát* ajánlottak egy törökszentmiklósi állás javadalmazásaképpen (Vadai, 1881). Egy másik, pápai álláshirdetésben *három szobás lakás, 400 forint évi fizetés*, valamint *nyolc öl tűzifa* vagy ennek megfelelő

*lő kőszén* az óvoda fűtéséhez. Kritériumként említett a *képzettség, kifogástalan erkölcsi magaviselet* és a *tiszta magyar nyelv* ismerete (Antal, 1882). A nyelvkérdés a XIX. század végi kisdedügyét is erősen jellemzi, hiszen kiemeltnek tartották, hogy a gyermekek első nyelve (anyanyelve) a magyar legyen, így elvárásként jelent meg az állaspályázatokban is.

Egy másik pályázat is hasonló javadalmazást ígér Szegeden, így *szabad lakás, 400 forint évi fizetés*, valamint *fűtés* (Salamon, 1882). Egy újonnan megnyíló állomáshoz is okleveles óvónőt vagy gyermekkertésznőt kerestek Monorra. Itt a javadalmazás tisztességes lakás, három öl tűzifa, havi négy forint a dajka fizetésére, évi 100 forint segélydíj az egylettől. Ennél óvásdíjat számolnak fel, ami gyerekenként 50 korona, téli hónapra 20 gyerek, nyárra 40 gyerek biztosított az egylet által (*monori nőegylet igazgatósága*, 1882) 1883-ból is hasonló javadalmazást látni, így a 400 forintnyi éves fizetés, szabad lakás, fűtés. Erre az állásra (Körmöczbánya) csak oklevéllel rendelkező óvónőt vettek fel, aki magyarul, németül tökéletesen beszél, valamint a tót nyelvet is ismeri (*Chabada*, 1883), hiszen ez a területen nagy számban élt német lakosság. Mindenképpen érdemes kiemelni, hogy ebben az időszakban az óvónői és a tanító-női javadalmazás azonos mértékű volt, amire a pálya megbecsültségének szempontjából mindenképpen pozitívan tekinthetünk.

Mindezekből látható, hogy akkoriban az anyagi javadalmazás mellé természetbeli juttatások is kapcsolódtak, lakás, valamint általában főként tűzifa. Viszont érdemes azt is megjegyezni, hogy a folyóirat szerzői szerint a 400 forintos évi fizetés nagyon alacsonynak számított, hiszen ez csupán szűkös megélhetést biztosított az óvóként dolgozó nő számára (3. ábra)

Az elvárásokkal összhangban érdemes a *kívánatos nevelői magatartást* is röviden áttekinteni, vagyis azt hogy milyen konkrét elvárásokat támasztottak a nőkkel szemben ebben az időszakban Leginkább kiemelt a nevelő őszinte, valódi, józan és *igazságos szeretete* a gyermekek iránt, mert ezt vélték a nevelés legfőbb eszközének, amire minden gyerek



3. ábra: A javadalmazás és elvárás az 1880-as években

egyformán jogosultnak kell, hogy legyen. Egy, a gyermekkertészsnő feladatait taglaló írásból kiemelendő annak módja, ahogyan a gyermek irányába fordulnia szükséges: „ellesni gondolataikat, érzelmeiket s az ő kedélyvilágukba magát beletalálnia; egyszóval legyen a gyermekek között gyermek” (Dömötör, 1880. 65. o.). Ebből teljességgel érződik, hogy a gyermeket a középpontba kell helyezni és belőle kell kiindulnia, ha meg akarja ismerni, érteni, illetve nevelni és hatni szeretne rá. Valamint az is látható, hogy a nevelő „gyermeki” lényének meglétét fontos tulajdonságnak tartották.

Ez több másik cikkben is felmerülő gondolat, vagyis, hogy előbb a nevelőnek kell *alkalmazkodnia* a gyermekhez és miután megnyerte *bizalmát*, onnantól képes nevelőjévé válni és a tekintélyét megszerezni. A munkaköri tevékenységek között megjelent a *napló* vezetése, melyről ekképpen vélekedtek: a „gyermek lélek gyakorlati tanulmányozásának és a nevelés terén nagybecsű tapasztalatok gyűjtésének ez a legalkalmasabb módja” (Dömötör, 1880. 81. o.). Itt olyanok megfigyelések kerültek középpontba, mint a *testi, lelki tehetségek, kedély, jellem alakulása, fegyelmi eljárások, büntetés-juttalmazás* és ezek hatásai. Az akkoriban használatos napló talán még részletesebben foglalkozott az egyes gyerekekkel, mint a mai fejlődési naplók. Legfontosabb fegyelmezési eszköznek a nevelő *helyes és jó példaadását* tartották, valamint említés-

re került a *szerepet* és azon alapuló nevelői tekintély a gyermekkel való *együttérzés* és gondolkodás eszméje. Itt is a *nevelő felelősségét* és szerepét említik, hiszen a gyermek az, aki fejlesztésre szorul, ő nem felelős a *természetes hajlamai* miatt, így „amilyen a nevelő, olyan a növendék” hangzik el (Székely, 1885, 204.o.). Azt is megemlíti a cikk szerzője, hogyha izgalom-mozgás van társalgás vagy egyéb foglalkozás közepette, akkor nem a büntetés és a dorgálás a megfelelő fegyelmezési eszköz, hanem „én kutatom a szórakozottságot előidéző kútforrást és legtöbbször magamban keresve találok az okokat” (Székely, 1885, 229.o.). Az saját munkáját átgondoltan tervező nevelő szerepe tűnik ki ebből, aki a saját módszereit vizsgálja felül, nem a gyereket tartja eredménytelen rossznak.

Ezekből láthatóvá válnak elvárások, melyeket a korszakban a kiseddévókkal szemben támasztottak (4. ábra). Így a *morális fedhetlenség* a *bizalom*, valamint a *helyes, jó magatartás* mellett, a gyermekek iránti őszinte szeretet, *gyermekcentrikus gondolkodás*, valamint a nevelő *gyermeki lényének*, belső fiatalságának megléte az ajánlott követelmény (4. ábra). A kiseddévás törvényi szabályozásának előszobájaként is tekinthetünk mindezen elvárások megjelenésére, hiszen hosszas előkészületet követően 1891-ben lépett hatályba





4. ábra: Elvárások a kisdedónővel/gyermekkertésznővel szemben (1880-as évek)

az a törvény<sup>1</sup>, mely először rendelkezett a kisdedovárról (1891. évi XV. törvénycikk a kisdedovárról). Meghatározásra kerültek a kisdedóvodák (vagy menedékhelyek) állításának feltételei, a nevelés célja és feladata, a felvehető gyermekek köre és maximális létszáma. Először szabályozták a képezésre vonatkozó követelményeket, a kinevezés feltételeit és az óvók javadalmazását is megszabták.

## Összegzés

Tanulmányomban a XIX. század végi szakfolyóiratokban fellelhető nőkről alkotott nézeteket vizsgáltam, kiemelt szereppel tekintve a nőnevelés kérdéseire és későbbi lehetséges hivatásukra, így a kisdedónőre. A választott évfolyamokból nagyjából hasonló vélekedéseket olvashatunk a nők szerepéről, amivel kapcsolatban legfőképpen a feleség és anya, valamint a nevelői szerepkör tűnt ki.

Általánosan elmondható, hogy a nők korabeli fő tevékenysége az otthon melegének megteremtése, fenntartása volt, emellett pe-

dig a férj szellemi társává és gyermeke művelt nevelőjévé is kellett válniuk. A lányok nevelése is leginkább ilyen téren valósult meg, vagyis ezen feladatok megfelelő ellátására törekedtek az ismeretek átadásakor. Kiemelten fontosnak vélték a konkrét ismereteken túl az erkölcsi tisztaságot, erényes viselkedést és ezekben példaadó szerepüket is többször kihangsúlyozták. Megjelenésükben a tisztaság és inkább az egyszerűségekre való törekvés dominált, elitelőn nyilatkoztak mindenfajta „cicomáról” és ferdeségek előidézőjeként is tekintettek ezekre.

A vizsgált időszakban kevesen gondolták úgy, hogy önálló karrier szükséges számukra, amely hivatásokat megfelelőnek tartottak azok is leginkább a gyerekek nevelésével kapcsolatosak – így például a tanítónői és óvónői pálya. Viszont elgondolkodtat az, hogy e karrierlehetőségek mennyiben járultak valóban hozzá ténylegesen ahhoz, hogy a nők önmagukat is képesek legyenek fenntartani abban a korban, de akár ma is felmerülhet ugyanezen hivatásokkal kapcsolatban ez a kérdés.

A cikkek női szerzőinek vélekedése alapján az is leszűrhető, hogy maguk a nők sem voltak egyértelmű élharcosai ezen egyenjogúsági törekvéseknek, sőt némelyek komoly ellenvetésüknek is hangot adtak.

Összességében elmondható, hogy a nőkről, női szerepkörökről való gondolkodás ebben az időszokban is megosztotta a társadalmat, hiszen az egészen szélsőséges egyenjogúsítástól kezdve a teljes visszavonultságig nagyon sokféle nézet mentén alkottak véleményt a különböző szerzők.

<sup>1</sup> A kisdedovási törvényi rendezése már 1843-ban felvetődött, az 1848. évi egyetemes tanító-gyűlésen határozatban is kifejeződött. Az 1868-ban benyújtott népoktatási törvényjavaslatban benyújtásra is került, ám az ezt taglaló bizottság tagjai elvetették Bárány Eötvös József elgondolásait. 1870-ben ismét benyújtotta a középtanodai és főtanodai törvényjavaslatokkal együtt, de ismét nem ért cél, majd 1871-ben elhalálozott. Törekvését P. Szathmáry Károly folytatta 1875-ben sikertelenül, majd az 1890. év hozta meg a változást Csáky Albin vallás- és közoktatásügyi miniszterelnöksége alatt. (Végh, 1937)

**Felhasznált irodalom**

1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában  
URL: <https://1000ev.hu/index.php?a=3&param=5360> (utolsó letöltés: 2017.03.29.)
1891. évi XV. Törvénycikk a kiseddévósról  
URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=6422> (utolsó letöltés: 2017.06.16.)
- Aggné Pirka Veronika (2014): A magyar nőnevelés történetéhez – a XIX. századtól napjainkig. In: Aggné Pirka Veronika, Mikonya György, Mészárosné Darvai Sarolta, Szarka Emese: *Kora gyermekkori nevelés és családtörténet*. Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, 111–120.
- Alexander Bernát (1880): Lélektani vádak a nők ellen. I. Nőismeret, női érdek. *Nemzeti Nőnevelés*, 1. kötet, 133–143.
- Antal Gábor (1882): Pályázat kiseddévói állomásra. *Kiseddnevelés*, 11. 5. sz., 92.
- Bánóczy József (1880): A nőkről. *Nemzeti Nőnevelés*, 1. kötet, 77–78.
- Bonyhai Benjámin (1885): Mezőberényi társulati kiseddévóban. *Kiseddnevelés*, 14. 9. sz., 214–215.
- Budapest józsefvárosi kiseddévó egyesület (1880): Egyesületi élet. *Kiseddnevelés*, 9. 1. sz., 10–12.
- Chabada József (1883): Pályázat. *Kiseddnevelés*, 12. 8. sz., 136.
- Csengery Antal (1880): A nőnevelésről. *Nemzeti Nőnevelés*, 1. kötet, 289–292.
- Dömötör Géza (1880): Ébredjünk! *Kiseddnevelés*, 9. 3. sz., 33–36.
- Dömötör Géza (1880): A gyermekkertésznő feladata és kötelességei. *Kiseddnevelés*, 9. 4. sz. 49–51.
- Dömötör Géza (1880): A gyermekkertésznő feladata és kötelességei. *Kiseddnevelés*, 9. 5. sz., 65–67.
- Dömötör Géza (1880): A gyermekkertésznő feladata és kötelességei. *Kiseddnevelés*, 9. 6. sz., 81–85.
- Dömötör Géza (1883): Reflexiók Eötvös K. Lajos úr fentebbi cikkére. *Kiseddnevelés*, 14. sz. 3., 61–64
- Dömötör Géza (1885): Bárány Wesselényi Miklós a kiseddévó-intézetekről. *Kiseddnevelés*, 14. 11. sz., 249–251.
- Danka István (1880): Egyesületünk érdekében. *Kiseddnevelés*, 9. 2. sz., 21–22.
- Dixi (1880): Erkölcsi élet a kiseddnevelés terén. *Kiseddnevelés*, 9. 1. sz., 1–2.
- György Aladár (1880): A nők a jótékonykodás terén. *Nemzeti Nőnevelés*, 1. kötet, 28–30.
- György Aladárné (1880): Néhány szó a nőiparkotatásról. *Nemzeti Nőnevelés*, 1. kötet, 79–81.
- Ismeretlen szerző (1880): A kiseddévó intézetek állapota 1879-ben. *Kiseddnevelés*, 9. 3. sz., 43–46.
- Ismeretlen szerző (1882): A kiseddévó intézetek állapota 1880-ban. *Kiseddnevelés*, 11. 2. sz., 27–30.
- Ismeretlen szerző (1885): Ami legfontosabb. *Kiseddnevelés*, 14. 1. sz., 3–5.
- Eötvös K. Lajos (1885): Az óvóképezde kiegészítése. *Kiseddnevelés*, 14. 3. sz., 49–50.
- Kelemen Elemér (2000): Az óvoda a magyar társadalom történetében I. Óvodai Nevelés, 53. 4. sz., 138–141.
- Kobány Mihály (1882): Falusi menhelyek állításánál mire kell első sorban kiváló tekintettel lenni? *Kiseddévók és gyermekkertésznők lapja*, 1. 1. sz., 10.
- Lederer Ábrahám (1880): Nőnevelés. *Nemzeti Nőnevelés*, 1. kötet, 389–399.
- Mikonya György (2014): Friedrich Fröbel és a kora gyermekkori nevelés. In: Aggné Pirka Veronika, Mikonya György, Mészárosné Darvai Sarolta, Szarka Emese: *Kora gyermekkori nevelés és családtörténet*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest, 82–86.
- Monori jótékony nőegyleti igazgatóság (1882): Pályázati hirdetés. *Kiseddnevelés*, 11. 11. sz., 196.
- P. Szabó E. (1882): Az én emlékeim. *Kiseddévók és gyermekkertésznők lapja*, 1. 5. sz., 43–45.
- P. Szathmáry Károly (1881): Kossuth Lajos a kiseddévó intézetekről. *Kiseddnevelés*, 10. 11. sz., 209–213.
- P. Szathmáry Károly (1882): Az Országos Kiseddévó Egyesület évi jelentése az 1881-ik évről. *Kiseddnevelés*, 11. 7. sz., 124–128.
- P. Szathmáry Károly (1883): Az Országos Kiseddévó Egyesület évi jelentése az 1882-ik évről. *Kiseddnevelés*, 12. 6. sz., 107–112.
- P. Szathmáry Károly (1884): Az Országos Kiseddévó Egyesület évi jelentése az 1883-ik évről. *Kiseddnevelés*, 13. 7. sz., 125–129.

- P. Szathmáry Károly (1884): Felelet a kisdednevelés terén fölmerült aggodalmakra. *13.* 8. sz., 141–143.
- Péterfy Sándor (1880): Leányiskoláinknak a nemzeti művelődés nagyjelentőségű tényezőivé kell lenniök. *Nemzeti Nőnevelés*, **1.** kötet, 1–19.
- Péterfy Sándor (1882): Fröbel élete és működése. *Nemzeti Nőnevelés*, **3.** 4. sz., 253–271.
- Péterfy Sándor (1882): A magyarországi központi Fröbel-nőegylet működéséről. *Nemzeti Nőnevelés*, **3.** 4. sz., 272–288.
- Péterfy Sándor (1880): A nemzeti nőnevelésügy két nagy kérdéséről. *Nemzeti Nőnevelés*, **1.** kötet, 241–250.
- Pukánszky Béla (2006): Nőnevelés Magyarországon, a 19. században. In: *A Nőnevelés évezredei*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Salamon Zsigmond (1882): Pályázati hirdetés. *Kisdednevelés*, **11.** 11. sz., 196.
- Somogyi Géza (1884): A nő munkaköre. *Kisdednevelés*, **13.** 5. sz., 85–89.
- Stetina Ilona (1880): Mire használhatja a nő ismereteit? *Nemzeti Nőnevelés*, **1.** kötet, 221–226.
- Szász Károly (1882): A nő-képzésről. *Nemzeti Nőnevelés*, **3.** 1. sz., 1–16.
- Székely Gábor (1884): A továbbképzés szüksége. *Kisdednevelés*, **13.** 3. sz., 43–45.
- Székely Gábor (1885): A rendelkezésünk alatt álló eszközök helyes fölhasználásával miként lehet a kisdednevelő-intézetek növendékei közt a megkívántató fegyelmet fentartani? *Kisdednevelés*, **14.** 8., 203–206.
- Székely Gábor (1885): A rendelkezésünk alatt álló eszközök helyes fölhasználásával miként lehet a kisdednevelő-intézetek növendékei közt a megkívántató fegyelmet fenntartani? (folytatás) *Kisdednevelés*, **14.** 10., 228–232.
- Tisza Kálmánné (1880): Tisza Kálmánné és az országos kisdedóvó egyesület. *Nemzeti Nőnevelés*. I. kötet, 214–220
- Vadai Ferencz (1881): Pályázati hirdetés. *Kisdednevelés*, **10.** 3. sz., 52.
- Vegyesek rovat (1882): A Nyíregyház városi kisdedóvó intézet. *Kisdedóvók és gyermekkertésznők lapja*, **1.** 1. sz., 11–12.
- Végh József (1937): A budapesti magyar királyi állami óvónőképző-intézet százéves története (1837–1937). Pécs
- Zichy Antal (1880): Széchenyi István gr. pedagógiai nézetei. *Nemzeti Nőnevelés*, I. kötet, 377–381.

### Women in public thinking – the appearance of preschool teaching as a possible female 'profession' in the nineteenth century's pedagogical journals

*The author made a research on the appearance of thoughts about women in late nineteenth century's pedagogical journals, with special focus on preschool teaching as a possible female profession of the era. The paper starts with general thoughts about women's education which is followed by a deeper analysis of the journal's content. The appearance of women in public thinking is studied along three main topics: their roles in society at the time, the content and practical issues of girl's education, their possible profession and the thoughts about women's shortcomings in that period. The possible 'female career' of the era is presented in a separate chapter, including the entrance to preschool teaching, their training and requirements against them. The examination of the topic was based on the following journals: Nemzeti Nőnevelés, Kisdednevelés and Kisdedóvók és gyermekkertésznők lapja, published between 1880–1885.*

**Keywords:** women's history, history of girl's education, preschool teachers' training, pedagogical journal, content analysis

Janek Noémi (2017): Nők a közgondolkodásban – a kisdedóvónő, mint lehetséges „karrierút” a XIX. század végi pedagógiai szakfolyóiratok tükrében. *Gyermeknevelés*, **5.** 2. sz., 76–88.

# Recenzió az *Állatassisztált pedagógia és terápia* című kiadványról

Takács István (2015, szerk.): *Állatassisztált pedagógia és terápia*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár, ISBN 978-615-5599-09-5

CSILLAG FERENC

közoktatási szakértő

*A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának munkatársai kiadványt állítottak össze, amelyben a ma egyre népszerűbb állatassisztált pedagógiáról szólnak. Az első tanulmány történeti bemutatást és elméleti bevezetést tartalmaz. A helyi állatassisztált pedagógiai munkára is kitér a szerző. A tanulmány kitér a pedagógusképzés, továbbképzés megvalósításának kereteire is. A második munka konkrét eseteleírást tartalmaz. Kisgyermekes terápiai foglalkozásával ismerkedhetünk meg, ahol törpenyulakkal folyik a fejlesztés. Harmadikként egyedi vizsgálattal találkozhatunk, a segítő állat és ember kapcsolata áll a középpontban.*

**Kulcsszavak:** állatassisztált tevékenység, gyógyító pedagógia, akusztikus és vizuális memória fejlesztése, az állat-ember együttműködése, pedagógusképzés, továbbképzés

A kiadvány 2015-ben készült el, kiadója a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara.

A kiadvány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 azonosító jelű, a „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” elnevezésű projekt keretében készült. (ISBN 978-615-5599-09-5)

A tanulmánygyűjtemény korunk egy fontos kérdésével, az állatassisztált pedagógiával foglalkozik. Az olvasóban óhatatlanul felmerül a kérdés; egy időszakos divatról, vagy egy szükséges, nélkülözhetetlen, a kezeltek fejlődését szolgáló terápiáról van-e szó. A tanulmánykötet megismerése során erre kerestük mindvégig a választ.

A kötet három fejezetet tartalmaz.

- Állatassisztált tevékenység és gyógyító pedagógia (Takács István),
- Pilotvizsgálat – Az állatassisztált pedagógiai foglalkozások hatásmechanizmusai (Szalai Katalin),
- A nyulakkal folytatott állatassisztált pedagógiai foglalkozások hatásmechanizmusainak etológiai megközelítése (pilotvizsgálat) (Rudolf Zsófia – Molnár Marcell)

Takács István: „*Állatassisztált tevékenység és gyógyító pedagógia*” című tanulmánya

igen érdekes, olvasmányos. Különös érdeklődéssel olvastuk az állatassisztált pedagógiai tevékenység történeti áttekintéséről szóló részt. Örömmel ismerkedtünk meg ezzel az egységgel, ugyanis a szakmától távolabb álló, de érdeklődő olvasó megismerkedhet azzal a ténnyel, milyen régi is az állatok bevonása a gyógyító tevékenységbe. A legendától az első írásos beszámolóig felvázolásra kerül az ember és állat kapcsolata, s az abból származó eredmény.

E fejezet nagy értéke az alapfogalmak szabatos bemutatása. A szerző nagyon helyesen látja, hogy a terápiát sokan kívánják alkalmazni, több esetben a jószándék vezeti az alkalmazókat, ám a közös nyelv és fogalomrendszer használata elengedhetetlen. Ilyen tekintetben ez alapküldetés is tekinthető. A témához tartozó szakirodalmi hivatkozások korszerűek, újak, az érdeklődő számára hozzáférhetők.

A terápiás céllal leggyakrabban alkalmazott állatok a kutya, a ló és a delfin.

Érdemes felhívunk a figyelmet arra, hogy az állatassisztált pedagógiát hosszú évek óta alkalmazó országok milyen tevékenységeikben erősek, miben tekinthetők példának.

A fejezet második egysége a hatásmechanizmusról szól, arról ti., hogy az állat jelenléte a beteg személy életének mely területén hoz(hat) változást. Minden állítást bizonyító erejű kísérletek bemutatása követ. Örömmel olvassuk a hazai alkalmazásról szóló beszámolót is.

A harmadik szakasz a gyakorlati megvalósítást jeleníti meg. Az állatasszisztált tevékenységnek éppúgy helye van a kisgyermek fejlődésében, mint az idősgondozásban.

A további alfejezetek a kaposvári tevékenység leírását, dokumentálását tartalmazza. Kiemelésre érdemes, hogy a tanulmány külön kitér a pedagógusképzés, továbbképzés megvalósításának kereteire is. Ezzel tevékenységi köröket határoz meg, amely hosszabb távon feladatokat jelöl ki az állatasszisztált pedagógiai tevékenységet folytatókra, illetve az őket képzőkre.

A tanulmány magas színvonalú, ugyanakkor közérthető.

Szükséges kiemelnünk az alfejezetek/szakaszok végére beépített ellenőrző kérdéseket. Ezek nagyon hasznosak, a megértést, a feldolgozást feltétlenül segítik.

Továbbá szólnunk kell arról az igen gazdag hivatkozási és szakirodalmi jegyzékről, amely a tanulmányt lezárja. Az érdeklődő naprakész információt kap a téma valamennyi tudományos munkájáról.

A kötet második tanulmánya Szalai Katalin munkája, *„Pilotvizsgálat – az állatasszisztált pedagógiai foglalkozások hatásmechanizmusai”*.

A munka egy gyakorlati alkalmazást, megvalósítást mutat be óvodás és kisiskolás gyerekek körében. Érdekes, hasznos az elméleti bevezetés után a gyakorlati alkalmazásról olvasni. Viszonylag rövid idő – csupán 3–4 hónapos tevékenység leírásával ismerkedhet meg az olvasó, de olyan gondos a leírás, hogy az itt leírt eredmények is bizonyító erővel bírnak.

Az állatasszisztált pedagógiai tevékenységek célmeghatározása nagyon pontos, megítélésünk szerint csakis ilyen alapos célmeghatározással lehet ezt a tevékenységet folytatni. Gondolunk itt *„Az akusztikus me-*

*mória fejlesztését célzó feladatok”* és a *„Vizuális memória fejlesztése”* című részre.

A foglalkozások törpenyúllal történtek.

A tanulmány alaposan kidolgozott egysége az eredmények bemutatása. A számadatok, a táblázatok beszédesek.

Különös érdeklődéssel olvastuk a *„Pszichológiai megfontolások a további kutatásokra vonatkoztatva”* című részt. Örömmel üdvözljük azokat a tanulságokat, amelyeket a tanulmány szerzője megoszt az olvasóval. Csak néhány témakört kívánunk kiragadni:

- Az állat-ember együttműködésének elemzésére
- Állapot- és Vonásszorongás – kérdőív feldolgozás
- Szociometria

A tanulmányt egy nagy gonddal összeállított, ezért mindenki számára jól használható szakirodalmi jegyzék zárja.

A mellékletek gazdagok, informatívak, esztétikusak.

A tanulmánykötet harmadik munkája Rudolf Zsófia – Molnár Marcell: *A nyulakkal folytatott állatasszisztált pedagógiai foglalkozások hatásmechanizmusainak etológiai megközelítése (pilotvizsgálat)*

A tanulmány érdekessége, hogy a központban a segítő, az állat, azaz a nyúl szerepel. Milyen hatással vannak az állatok az emberekre? – teszik fel a kérdést a tanulmány szerzők. Sok-sok adattal igazolják, hogy milyen fontos szerepet is játszottak az állatok az emberiség életében.

Az olvasóban óhatatlanul felmerül a kérdés, okosak-e az állatok, és ezért alkalmasak-e „különleges” tevékenységekbe való bevonásra? – Nos, a szokásrend kialakítása, az érzékenyítés gyakorlata visz el oda, hogy bizonyos állatfajok alkalmasakká válnak segítőnek, olykor valódi társaknak is.

A szerzők a nyulakkal folytattak vizsgálatot, s ezeket írták le tanulmányukban. Tapasztalataik érdekesek.

Különös ez a munka azért, mert a törökbálinti kísérletbe enged bepillantást, ám az állat, a nyulak oldaláról. (Nyulak bizalmi indexe!)

A végső következtetés, azt ti., hogy a terápiaiba bevont állatokat is fel kell készíteni,

azaz szoktatni kell a feladatokra, tulajdonképpen nem új információ. Legfeljebb annyiban érdekes, hogy a kisemlősökről a laikus embernek sokkal kevesebb tapasztalata van.

A fejezet végén a szakirodalmi hivatkozás megfelelő, a mellékletek informatívak.

### Összegezve

A Kaposvári Egyetem „Állatasszisztált pedagógia és terápia” című tanulmánykötete a szakma számára kiválóan hasznosítható – elmélet és gyakorlat – tudományos kiadvány, ugyanakkor a laikus érdeklődők számára is meghatározó jelentőséggel bíró munka.

Örömmel ajánlom a leendő olvasók figyelmébe.

### Book review: *Állatasszisztált pedagógia és terápia*

*The book edited by the scholars of Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara is a set of text on animal assisted therapy, a topic becoming more and more popular amongst researchers. The first text gives a short summary about the animal assisted therapy accompanied by the theoretical and practical work of the university. The second text gives an overview of a practical case: therapy made with rabbits. In the focus of the third text is the interaction of the animal and man.*

**Keywords:** *animal assisted therapy, generative pedagogy, acoustic and visual memory, animal – man interaction, pedagogical training, postgraduate training*

Csillag Ferenc (2017): Recenzió az Állatasszisztált pedagógia és terápia című kiadványról. Takács István (2015, szerk.): Állatasszisztált pedagógia és terápia. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár, ISBN 978-615-5599-09-5. *Gyermeknevelés*, 5. 2. sz., 89–91.

# Recenzió az *Állatasszisztált kutatások. Kaposvári Gyógypedagógiai Vademecum III.* című kiadványról

Takács István (2015, szerk.): *Állatasszisztált kutatások. Kaposvári Gyógypedagógiai Vademecum. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Gyógypedagógiai Intézet, Kaposvár, ISBN 978-963-9821-94-1*

## VARGÁNE FÓNAGY ERSZÉBET

nyugalmazott főiskolai docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar

*A sorozat harmadik kötete folytatja a műhelyben végzett állatasszisztált munka bemutatását. A kötetben olvasható tanulmányok az elméleti háttér leírása mellett, különféle állatok különféle élethelyzetekben alkalmazható gyógypedagógiai szerepét bemutató esettanulmányokról számolnak be. A kutatások középpontjában ezúttal kisállatok: nyulak és kutyák álltak.*

**Kulcsszavak:** állatasszisztált pedagógia, állatasszisztált terápia, kompetenciafejlesztés, nyulak, kutyák

*„Egy állat barátsága az egészség szigete az örület világában.  
Legyen kutya, macska, madár, hal vagy teknős,  
egy állat mindig hűséges és őszinte barát marad,  
akivel nem kell versenyezni, akár jót, akár rosszat hoz az élet”*

(Boris M. Levinson)

Az állatasszisztált oktatás az állatok bevonásával végzett munka. Az állatasszisztált tevékenységek különböző állatok bevonásával folyhatnak. Hazánkban legismertebbek a lóval és a kutyával kísért foglalkozások. Ebben a tevékenységben kíván új utat nyitni a kaposvári gyógypedagógus-képzés, amely kutatási programjában a törpenyulakkal való fejlesztést is bevonja a pedagógiai munkába.

Ennek a törekvésnek a jegyében jelen tanulmánykötet első része – négy tanulmány – a nyulak bevonásával történt viszonylatokba nyújt betekintést.

A kötet első tanulmánya (*Az állatasszisztált pedagógiai fejlesztés és a pedagógus-gyermek kapcsolat együttes hatásának vizsgálata*) a rövidtávú memória fejlesztésére 5–8 éves ép értelmű gyerekek heterogén csoportjával lefolytatott piros programot mutatja be. A

vizsgálatot végzők arra a feltételezésre keresték a választ, hogy a nyúl jelenlétében valamely kognitív képességet érintő területen javul a gyermekek teljesítménye.

A vizsgálat megerősítette azt a feltételezést, hogy az állattal segített pedagógiai fejlesztés hatásos, nagyszerű módja lehet a pedagógiai eszköztár színesítésének. A munka sikerességét garantálja, ha az állatasszisztált pedagógiai fejlesztés olyan ideális pedagógus-gyermek viszonytal párosul, amelynek alapja az elfogadó, bensőséges bizalom.

Ugyancsak óvodáskorú gyermekek körében zajlott az a fejlesztésre vonatkozó hatékony egyéni foglalkozásokon, játékos formában nyuszi bevonásával történt vizsgálat, amelyek Gyöngyösi Anita és Iváncsik Réka tanulmánya mutat be. A kérdőívek, a megfigyelések, a szülői visszajelzések és az esettanulmányok

eredményei alátámasztották, hogy az állat jelenléte minden esetben pozitív lelkiállapotot eredményez, hatásai előnyösen ötvözhető a pedagógus munkájába. A vizsgálat eredményei az olvasót is meggyőzhetik, hogy az állatok jelenlétében történő foglalkozások új lehetőséget kínálnak a gyermekek különböző magatartási és viselkedési zavarainak hatékonyabb kezelése, megoldása szempontjából.

*Az állatasszisztált terápia és a figyelem fejlesztésének lehetőségei az óvodában* című publikáció egy olyan hathetes „nyulas” program tapasztalatait mutatja be, amelyen – az előzőkhöz hasonlóan – öt-hatéves gyerekek, heti 2 foglalkozás keretében vettek részt.

A konkrét kutatáshoz kapcsolódó elméleti kitekintés megismerteti az olvasóval az állatasszisztált terápia alkalmazásának területeit, a benne rejlő fizikai (testi), emocionális, szociális és kognitív hatásokat érintő lehetőségeit. A kutatás eredményeinek részletes bemutatása, elemzése során a szerzők – bár általánosítható megállapításaik levonására kevésnek tartották a hathetes időszakot – azt a következtetést egyértelműen megfogalmazták, hogy azok a pozitív hatások, amelyek érzelmi oldalról segítették a gyermekek motivációját, figyelmének fenntartását, igazolják az állatasszisztáló terápia hasznosságát, létjogosultságát. A nyúlal találkozó gyermekek figyelmét könnyebb volt fenntartani, mint azokét, akik az állattal nem találkoztak.

Keolu Józsefné és Takács István szerzőpáros cikkében bemutatott vizsgálat 15 hatéves gyerek körében zajlott. A résztvevő gyerekek közül heten másik intézményből érkeztek. A régebben egy csoportba járó gyerekek nem voltak nyitottak velük szemben. A vizsgálók az állatasszisztált pedagógiai fejlesztéssel szerették volna elérni a kiválasztott szorongó, magatartászavarral küzdő gyerekeknek legyenek kötődései a csoporton belül, illetve egyéni képességeik, memóriájuk erősödjön.

A publikációban a szerzők szemléletesen bemutatják a 3 külön csoportban (nyúlal, nyúl a ketrecben, nyúl nélkül) végzett fejlesztést, egyénekre lebontva annak eredményeit.

*Az állatasszisztált aktivitás lehetőségei a pedagógiai fejlesztésben* című esettanulmány

egy 4 éves kisfiú fejlesztésének két szakaszát mutatja be, annak illusztrálására, hogy a mehallgatással és társállat bevonásával bővített mozgásfejlesztés miként fejti ki motiváló hatását és segít a szorongás oldásában, a szorongásszint csökkentésében.

A tanulmánykötet második részében található cikkek a kutyák bevonásával folytatott pedagógiai fejlesztéseket mutatják be.

Marcali-Kiss Rita és Molnár Marcell tanulmányának bevezető gondolatai a kutya terápiás célra való alkalmasságát indokolják, illetve röviden szólnak az eddigi kutatásokról. Saját vizsgálatukban nyolc 4. osztályos gyermeket és 2 kutyát (heti váltásban) vettek be. Kérdőívek, gyermekrajzok és videofelvételek elemzése alapján kimutatták, hogy a kutya igen nagy segítség a gyerekek tanulási motivációjának erősítésében, illetve a tanítógyerek közötti viszony szorosabbá válásában. De azt is leszögezik, hogy a kutyák nagyon jól felismerik, hogy a gyerek milyen személyiség. Könnyebben elfogadják az együttműködő, kifelé forduló, nyitottabb gyerekeket, de szívesen vannak együtt a zárkózottabbakkal is.

Gyógypedagógus, pedagógusok körében ma már ismert ténynek tekinthető, hogy a kutya bevonása a pedagógiai fejlesztésbe növeli a motivációs szintet, de kihat a gyermek képességeinek fejlesztésére is.

*Bízz bennem, segítek!* c. tanulmány a kutyának az értelmi fogyatékos gyermekek szociális képességeire, kommunikációjára gyakorolt hatását – úgy is mint egy eljövendő nagyobb kutatás bevezetését – kívánja bemutatni. A megfigyelés fő szempontja a kutya és a gyermek közötti kontaktus – elsősorban a bizalom és a kötődés alakulása, fejlődése – volt. A három csoportban (enyhe fokba sérült, közép-súlyos és súlyos fokban sérült) egyértelműen, pozitívan alakuló kapcsolat-fejlődést lehetett tapasztalni, nagy részüknél kialakult a kutya felé a várt bizalom. A legnagyobb fejlődést az enyhe értelmi fogyatékos csoport érte el.

*A kutyás terápia alkalmazhatósága a logopédiai dadogás terápiában* címet viselő tanulmány szerzői arra vállalkoztak, hogy felmérjék Magyarországon hol és milyen mértékben, módon, milyen eredményekkel



alkalmazzák a beszédhibás gyerekeknél ez a terápiát. Tapasztalataik röviden abban összegezhetők, hogy annak ellenére, hogy a kutyás terápia szinte kimeríthetetlen lehetőségeket rejt a gyermekek fejlesztésébe, hazánkban ezt a terápiát a logopédiai dadogás terápiájának kiegészítő módszereként gyakorlatilag alig alkalmazzák. A szerzők elsősorban szakemberhiányban látják fő okát annak, hogy ez a módszer még nem igazán tudott teret nyerni.

A gyermekrajzok – konkrétan az állatok ábrázolása – megfigyeléséből adódó tapasztalatok a témája Koller Tímea és Takács István tanulmányának. 2014 novembere és 2015 áprilisa között – havonta egy alkalommal – készített rajzot a kiválasztott 14 középső és nagycsoportos óvodás (kétszemélyes helyzetben). Egy-egy gyermek esetismertetéséhez a vizsgálatot végzők 4–4 rajzot elemeztek. A vizsgálatok és a folyamatos megfigyelések révén arra a következtetésre jutottak, hogy az élő állat jelenléte hatással volt az ábrázolásra. Összességében a csoport minden tagjának, saját magához képest, fejlődött az ábrázolási tevékenysége. A kutya motiváló erejét kihasználva a legtöbb gyerekhez könnyebben meg lehetett találni az utat bizalmuk kialakításában (ui. *Bízz bennem, segíték!* c. tanulmány). A tapasztalatok arra is egyértelműen rámutattak, hogy a kutya önzetlen szeretete révén, annak segítségével milyen hatalmas eredmények érhetők el egy gyermek fejlődésében.

*Különböző állatfajok hatásának vizsgálata állatasszisztált pedagógiai foglalkozásokon* – a szerzőpáros által a kutatásba bevont gyerekcsoport nehéz, rossz magatartású, gyenge képességekkel rendelkező 3–4. osztályos gyerekekből tevődött össze. A vizsgálatba különböző kisállatokat vontak be: teknős, aranyhőrcsögök, nyúl, kutya. A kérdőívek elemzése során megállapították, hogy fajtól függetlenül az állatok jelenléte a csoportba egyaránt pozitívan hatott: a teknős egzotikus kinézete, a hőrcsögök gyámoltalansága, a nyúlból fakadó nyugalom és béke, a kutya feltétel nélküli szeretete mind azzal a következménnyel járt, hogy a gyerekek az állatok jelenlétében motiváltabbá váltak, javult a magatartásuk, illetve pozitívan változott a pedagógussal való kapcsolatuk (jobb és bensőségebb lett a viszony).

Az állatokkal való kapcsolatban a veszteség, a gyász, a halál tényének megélése, ennek a feldolgozása nem kerülhető el. A tanulmánykötet utolsó cikke ebbe a témába enged meg egy rövid betekintést az interneten közzétett kérdőíves felmérés (18. életévüket betöltött megkérdezettekől 90 válasz érkezett) során megfogalmazott válaszokból vett idézetekkel.

A tanulmánykötet mintegy függelékként egy *Instrukciós munkafüzetet* is tartalmaz, amely a pedagógusok, gyógypedagógusok számára is kipróbálható, többféle módon felhasználható eszközt, módszert biztosíthat.

Jelen tanulmánykötet a színvonalas, kutatásokkal alátámasztott ismereteket megfogalmazó cikkeivel egyaránt alkalmas az állatasszisztált pedagógia kultuszával kapcsolatos szakmai érdeklődés felkeltésére, az állatok segítő, támogató, elfogadó attitűdjének megismerésével, felhasználhatóságát igénybe vevő pedagógiai módszerek szélesebb körű alkalmazásának biztosítására.

**Book review: Állatasszisztált kutatások. Kaposvári Gyógypedagógiai Vademecum III.**

*The third part of the series continues with the presentation of the animal assisted work enhanced in the umbrella of the Kaposvári Egyetem. Texts of the monograph are dealing with the theoretical background of the animal assisted therapy as well as with the possibilities of therapeutic work with animals in several life situations. In the focus of the researches are small animals: rabbits and dogs.*

**Keywords:** *animal assisted pedagogy, animal assisted therapy, development of competencies, rabbits, dogs*

Vargáné Fónagy Erzsébet (2017): Recenzió az Állatasszisztált kutatások. Kaposvári Gyógypedagógiai Vademecum című kiadványról. Takács István (2015, szerk.): Állatasszisztált kutatások. Kaposvári Gyógypedagógiai Vademecum. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Gyógypedagógiai Intézet, Kaposvár, ISBN 978-963-9821-94-1. *Gyermeknevelés*, 5. 2. sz., 92–95.

