

Játék vagy munka?

A kutyás terápia lehetőségei a tanulásban akadályozott gyermekek fejlesztésében

KÖBÖL ERIKA¹ - TOPÁL JÓZSEF²

kobolerika@t-email.hu, topaljosef@gmail.com

Absztrakt

A tanulásban akadályozott gyermekek fejlesztésében világszerte egyre népszerűbbek a különböző úgynevezett állat-asszisztált eljárások. Áttekintésünkben emellett érvelünk, hogy a kutya speciális evolúciós előtörténetéből fakadóan kiemelkedően alkalmas arra, hogy bármely típusú eljárásban (AAA, AAT, AAE), ahol az állat alanya, segítője, „eszköze”, motiválója a foglalkozásoknak, alkalmazható legyen. Hatásos közreműködő partnere lehet a pedagógusnak nemcsak a „megelőző”, „alapozó” fejlesztés során, de a kompetencia élményét biztosítva a gyermek számára, valamint növelve a tanulási motivációt hatásosan bevonható a különböző képességterületek célzott fejlesztésébe is. Bár a kutyás terápia alkalmas lehet arra, hogy a hatékony tanítási technika kidolgozásakor a különböző szinteken jelentkező problémákat megoldja, távolról sem mindenható módszer. Fő gyengesége, hogy nagymértékben hiányoznak a hatásmechanizmus megértését segítő kísérletes vizsgálatok, pedig hosszútávon ezen áll vagy bukik az állatterápiás módszer jövője.

Kulcsszavak: állat asszisztált terápia, kutya, tanulásban akadályozott, fejlesztő pedagógia

Bevezetés

Amikor egy gyermek iskolába kerül, egy csapásra megváltozik körülötte a világ. Az, amit eddig egységben látott és élt meg, amely folyton tágult, színesedett körülötte, most egyszeriben feldarabolódik matematikára, írásra, olvasásra, testnevelésre, 45 és 15 percekre. Ettől a pillanattól kezdve a felnőtt társadalom teljes értékű tagjává váláshoz szükséges tudás egy jó részét az emberi kultúra egy sajátos „találmányának” köszönhetően intézményesített keretek között, az iskolában kell elsajátítsa. Az iskolai keretek között történő képzés természetéből adódóan gyakran kerül kényszerű döntés elé a gyermek és a vele foglalkozó felnőttek is, amikor választaniuk kell a játék és a munka között. Felmerül azonban a kérdés, valóban választani kell? Az iskola tényleg nem alkalmas terep arra, hogy a gyermeknek lehetősége legyen ősi-biológiai késztetéseibez, formálódó társas készségeibez bizonyos értelemben jobban illeszkedő módon játszva tanulni és tanulva játszani?

Sajátos nevelési igény és tanulásban akadályozottság

Kétségtelen, hogy az iskolai tanulóval a gyerekek számára elkezdődik a rendszeres munka. Mondhatnánk, az iskola életük első munkahelye, mégpedig egy olyan különleges munkahely, ahol napról napra új dolgokat kell elsajátítaniuk. Vannak azonban olyan

gyerekek, akik különleges, sajátos (nevelési) igénnyel érkeznek az iskolába. A hatályos jogszabály megfogalmazása szerint *sajátos nevelési igényű* az a gyermek, aki

a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd, illetve

b) a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd (ld. Ktv. 121.§ /29¹).

A „sajátos nevelési igény” tehát nem egy specifikus kategória, hiszen ez egy olyan, a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján kialakuló általános diagnózis, mellyel a motoros és kognitív képességeik alapján rendkívül sokféle gyermek illethető.

A sajátos nevelési igényű gyermekek egyik jelentős csoportját képezik a *tanulásban akadályozottak*, akiket elsősorban az idegrendszer (genetikai és/vagy egyéb biológiai okokra visszavezethető) gyengébb funkcióképessége, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások mentén lehet jellemezni, melynek következtében tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak. Ide tartoznak az általános iskolában tanulási nehézségekkel küszködő tanulók és ezen belül is azok, akiket a tanulási képességeket vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság enyhén értelmi fogyatékosnak minősített. Ez összességében a tanköteles korú gyermekek mintegy 15%-a, tehát nem elhanyagolható létszámú közösségről van szó (GAÁL 2002).

Mire számíthat a pedagógus a tanulásban akadályozottság esetén? Ahogy a neve is mutatja, a tünetek a tanulás több területén átfogóan, súlyosan és tartósan jelentkeznek. A tünetek itt említett természetükből adódóan nagyon gyakran csak akkor kerülnek diagnosztizálásra, amikor a szervezett körülmények között folyó tanulás az óvodában egyre hangsúlyosabbá válik, vagy amikor az általános iskolába kerülve ez lesz a gyermek meghatározó tevékenysége.

A fejlesztés lehetőségei, a kutya mint lehetséges „terapeuta”

Az elemi alapképességekben a tanulásban akadályozott gyermekek akár 5–7 évnyi elmaradást is mutathatnak (GAÁL 2000), ezen belül azonban nagy egyéni eltérések tapasztalhatók. Így bár nevükben, definiálásukban egységesnek tűnő csoportról van szó, a gyakorlat ennél jóval színesebb képet mutat. Bár kétségtelen, hogy a tünetek oka jórészt a veleszületett és környezeti hatások összjátékából fakadó kognitív működési zavarokra vezethető vissza, nemritkán azonban a gyermek és a szokásos iskolai környezet viszonyában is gyökerezhet a tanulásban való akadályozottsághoz vezető probléma. A változatos okok és tünetek következtében a tanulásban akadályozott gyermekek osztályában gyakran legalább olyan mértékű sokféleséget tapasztalhatunk a tanulók képességeit, személyiségüket illetően, mint bármely többségi iskola egy-egy osztályában. Minden esetben igaz azonban, hogy hosszan tartó fejlesztő intézkedésekre, terápiás eljárásokra van szükség. Megoldást jelenthet a gyermek egyéni fejlesztése, illetve az, ha a tanulási környezetet számára megfelelően alakítjuk ki, illetve át. Akármelyik utat is választja, a pedagógus szemléletmódját alapvetően az kell meghatározza, hogy a tanulási akadályozottság változó és változtatható állapot, részben megelőzhető, részben pedig súlyosságának mértéke csökkenthető (GAÁL 2000).

1 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV

Ehhez pedig alapvetően fontos a szakember(ek) és a célcsoport, azaz a „team” számára az alkalmas módszer kiválasztása. Ami ezt illeti, a természetközelség, a játék, a világ egységben megtapasztalása olyan körülmény, amely egyedülálló lehetőséget nyújthat a gyermekek fejlesztése, tanítása során a játszva tanulásra és a tanulva játszásra. A mai urbanizált és sok szempontból elidegenedett világunkban felnőttként is gyakran társállatokkal próbáljuk elemi társas igényeinket kielégíteni és visszacsempészni a természetet az életünkbe. A gyerekek társállatok iránti vonzódásának, igényének gyakran csak a szülők racionalitása szab határt. Mindezeket az igényeket azonban kielégíthetjük, ha a tanítás-tanulás folyamatába segítségül hívjuk „legjobb barátunkat”, a kutyát.

A kutya terápiás célú alkalmazásának lehetőségére elsőként Boris Levinson, amerikai gyermekpszichológus hívta fel a szakmai közvélemény figyelmét egy általa tapasztalt eset kapcsán. Az a megfigyelése, hogy a pszichoterápiába bevonni kívánt, de annak tartósan ellenálló gyermek elfogadja a kutyát mint a terapeuta és önmaga között „közvetítő ágenst”, az állatasszisztált terápiás módszerek egész tárházának kiindulópontjaként szolgált a rákövetkező évtizedekben. Megfigyelte, hogy a vele közvetlenül nem kommunikáló gyermekkel a kutya beiktatása révén egy „triadikus” kommunikatív interakciót lehet kialakítani. Fontos tényezője volt az ily módon folytatott terápiának, hogy a gyermek és az állat kapcsolatához nem tartozott félelem, megfelelési kényszer, ezért a gyermek engedte a kutyának, hogy közel menjen hozzá, fizikai kontaktust létesített vele, s barátságot, egyfajta „titkos” szövetséget alakíthatott ki vele. Eredményeit 1961-ben tárta az Amerikai Pszichológiai Társaság közgyűlése elé, s bár meglehetősen vegyes fogadtatásra talált, a tudományos közvélemény figyelmét egy fontos módszertani lehetőségre hívta fel (LEVINSON 1969).

A rákövetkező években kibontakozó állat-asszisztált eljárások, amelyben az állat alanya, segítője, „eszköze”, motiválója a foglalkozásoknak, azóta többféle formát öltöttek. Az „*állat asszisztált aktivitás*” (Animal Assisted Activity – AAA) elsősorban pihentető vagy oktató célú közös tevékenység a terápiás állattal. Célja nem valamely specifikus képesség vagy készség fejlesztése, hanem az általános kedélyállapot fokozása, az örömszerzés, az életminőség javítása, a szociális kapcsolatok ápolása. Az „*állat asszisztált terápia*” (Animal Assisted Therapy – AAT) ezzel szemben meghatározott terápiás cél elérése érdekében szervezett fejlesztő/terápiás foglalkozás állat közreműködésével. A cél általában a páciensek fizikai, érzelmi, szociális és kognitív funkcióinak javítása. Végül beszélhetünk „*állat asszisztált oktatás*”-ról (Animal Assisted Education – AAE), amely az AAA és AAT osztálytermi interakciókra, tanórai feladatokra specializálódott alkalmazása, vagyis a tanórán konkrétan az előírt tananyag elsajátítását segítik az állat bevonásával végzett feladatok (bővebben lásd FINE 2000).

Bár terápiás állatként esettől függően akár halak, hüllők madarak vagy a legkülönbözőbb emlősfajok is alkalmazhatók, széles körben elfogadott vélekedés, hogy a kutya, mint a társállat prototípusa kiemelkedően alkalmas arra, hogy gyakorlatilag bármely típusú terápiás foglalkozásban partner legyen (TOPÁL – HERNÁDI 2011). A kutya kiváló alkalmazhatósága nagyrészt evolúciós okokra vezethető vissza. A háziasítás következtében, az emberi szociális struktúrába való integrálódás során ugyanis a kutya társas környezete rendkívül összetetté vált, és ez olyan adaptációs kényszerként jelentkezett, melynek révén a kutya funkcionálisan humán-analóg szociális tulajdonságokra tett szert például a kötődés, szinkronizációs képességek, kommunikációs és kooperációs készségek stb. terén (TOPÁL és mtsai 2009). A kutya az emberi közösség releváns tagjaként általában véve is fontos szocializációs tényező lehet. Egyrészt kedvező hatással van a gyermekek szociális és érzelmi fejlődésére – a kutyával rendszeres kapcsolatot tartó

gyermekek konfliktuskezelési képessége és empátikus készsége jobb, mint társaiké (FILLATRE és mtsai. 1986) – másrészt úgy tűnik, hogy a kutyaival való interakciók elősegítik a helyes társas viselkedés elsajátítását, s így javítják a gyermek közösségbe való beilleszkedési készségét (MILLOT és mtsai. 1988). Több tanulmány szerint a gyermekek stresszhelyzetben érzelmi támaszként használhatják a kutyát, ami így jelentős stresszcsökkentő tényezővé válhat. A kutyaival való rendszeres kapcsolat pedig általában segítheti a gyermek identitásfejlődését és a társas kapcsolatok elsajátítását (ENDENBURG – BAARDA 1995).

Már több mint egy évtizede vannak arról is adatok (ld. pl. CHAMRADOVA 1995), hogy a kutya mint motiváló ágens, illetve mint szociális facilitátor elősegítheti a tanulási problémákkal küzdő gyermekek figyelmének feladatára való fókuszálását, s általában az oktató-tanuló team sikeresebb együttműködését,

Az elsajátítás során jelentkező problémák négy szintje

Azonban akár állatasszisztált, akár más módszert alkalmazunk, a tanulási nehézségek leküzdése, illetve a tanítás általában csak akkor lehet sikeres, ha olyan eljárásokon alapszik, amely a szükséges ismeretanyag hatékony elsajátítását teszi lehetővé. Éppen ezért létfontosságú, hogy az alkalmazott módszerek megfelelően „testreszabottak” legyenek a célcsoport, illetve a célcsoport alkotó egyének számára.

A megfelelő eljárások kidolgozásakor a pedagógus egy olyan összetett problémával szembesül, amelynek négy egymástól jól elkülöníthető szintje van. Márpedig a hatékony tanítási technika kidolgozásakor a négy szint bármelyikén jelentkező problémát tudunk kell kezelni – különösen igaz ez a tanulásban akadályozott gyermekek oktatásában, ez esetben ugyanis a pedagógus által egyébként rutinszerűen gyakorolt eljárások nem igazán válnak be és ez próbára teszi a tanító kreativitását, szakmai éleslátását.

1. „Hozott” ismeretek és feladat-megoldási algoritmusok szerepe a tananyag elsajátításában

Az elsajátítás folyamatát egyrészt nagyban meghatározzák a gyermek magával hozott ismeretei és azok a feladatmegoldási algoritmusok, amelyeket 6-7 éves korra már észrevétlenül elsajátítanak a gyerekek. Ezek azok, amelyekre a pedagógus rutinszerűen építhet a tanítás során, de ezek azok, amelyek feltűnő módon hiányosak lehetnek a tanulásban akadályozott gyermek esetében. Az a tény, hogy az iskolai feladatok teljesítésekor egy sor olyan „megtanulnivaló” vár az ilyen gyermekekre, amelyet a társai észrevétlenül már az iskolakezdésre elsajátítottak egyfelől hatalmas terhet ró magára a gyermekre. Ugyanakkor nagy odafigyelést és gondos ütemezést igényel a pedagógus részéről, akinek egy új típusú feladat esetén magát a feladatvégzés algoritmusát (vagy akár azt is, hogyan rendezze el az eszközeit a tanulás megkönnyítésére) is külön meg kell tanítania az efféle lemaradással küzdő tanulónak. Tehát az ismereti háttér és ismeretkezelési algoritmusok megléte, illetve hiánya az, amely a hatékony tudás-átadási eljárások kidolgozásának *első szintjét* jelenti.

Egy normális fejlődésű gyermek számára például már óvodás korban teljesen természetes dolog, hogy tudjanak „olvasni” bármilyen, tárgyakból, képekből, alakzatokból álló sort. Később az iskolába kerülve számukra a szavak, mondatok olvasásának és

írásának az iránya, a balról jobbra haladás szinte természetes lesz. A tanulásban akadályozott gyerekeknél azonban ezt is, majd a sík lapon való tájékozódást is (hol van a fent, lent, középen, bal vagy jobb oldalon) tananyagnak tekinthetjük. Gondoljunk csak bele, hogy írjon le pl. egy írott kis „k” betűt a kisiskolás gyermek, ha a fenti tudásnak nincs a birtokában. Ennek hiányában egy bizonytalan „ábrához” hogyan kössön hangot, írott nagybetű párt, nyomtatott betűket (kis és nagy változatot), hogyan ismerje fel egy szóban, olvassa össze stb.

Tehát sok más egyéb mellett ezzel is szükségszerűen bővül számukra az olvasás-írás „tananyaga”, ami különösen nagy nehézséget jelent, hiszen a tanulásban akadályozott gyermek idegrendszere alapvetően kevésbé, illetve másként terhelhető, az elfáradás hamarabb jelentkezik, így eleve csökkent hatásfokkal képesek tanulni.

Megoldást jelenthet, ha a tanulás folyamatát a pedagógus a megszokottól eltérő módon szervezi. Mivel a kisgyermek természetes közege a játék, így az iskolai tanulást is feltétlenül játékosá, játékká kell tennünk a sikeres elsajátítás érdekében. Persze ezen a szinten – mivel a tananyag jórészt meghatározott – első pillantásra sok szabadsága nem lehet a pedagógusnak, de a tananyag szervezése, az adott gyerekcsoporthoz illeszkedő módszertani eszköztár használata megkönnyítheti, sőt akár élvezetessé is teheti mind a gyerek, mind a pedagógus számára a munkát (SINGER és mtsai 2006; WALBERG-PAIK 2000).

2. Kompetenciák, öröklött és tanult készségek

Amikor a pedagógus a tanulásban akadályozott gyermeknél szembesül a tananyag elsajátításának fenti problémáival, akkor szükségszerű, hogy elkezdje keresni, hogy az elsajátításához milyen alapvető kompetenciákra, képességekre, készségekre van szükség. Ez jelenti a pedagógus számára a fejlesztés *második szintjét*. A személyiség működésének, adaptációjának, fejlődésének alaprendszerét a *kompetenciák* alkotják, melyek három általános (kognitív, szociális, perszonális) és egyéb speciális kompetenciákra bonthatók. A kompetenciákat néhány tucat *alapképesség* (pl.: olvasási, konvertáló, gondolkodási, tudásszervező képesség) építi fel, melyeket azonban már sok ezer *készség*, egyszerűbb készségek, szokások, öröklött és tanult rutinok alkotnak (NAGY 2008).

A pedagógus számára a probléma ezen a szinten úgy fogalmazódik meg, hogy mit és milyen alaposással tanítson, hiszen a sikeres előrehaladáshoz a gyermeknek az alapképességek kritikus komponenskészletére van szüksége. Ehhez az egyes alapképességekre vonatkozóan – vagyis mit tanítsunk – fel kell térképeznünk és meg kell határozunk az *elsajátítási- és használhatósági kritériumokat* – vagyis milyen alaposással tanítsunk. Az elsajátítási kritériumok 3 dimenzió mentén fogalmazhatók meg: a tartósság, a bonyolultság és az absztrakciós szint meghatározásával. A használhatósági kritériumok a kiépülés és a gyakoroltság kritériumait tartalmazzák. Ezek alapján személyre szólóan létre lehet hozni egy-egy egyéni fejlődési diagnosztikus térképet, mely alkalmas lenne az egyénre szabott kritériumorientált rendszeres, folyamatos fejlesztés tervezésére és nyomon követésére (NAGY 2008). Különösen fontos lenne ez ennél a tanulói körnél a nagy egyéni eltérések, az igen különböző képességprofilok miatt.

3. Tanulási motiváció

Gyakran azonban szembesülnie kell a pedagógusnak azzal is, hogy a kiegészítő készségek, kompetenciák fejlesztésével nem tudja megoldani a problémát. Nemegyszer előfordul, hogy

bár a képességek fejlesztésére már megvan a „haditerv”, de a feladatvégzésre nehezen lehet rávenni a gyermeket, pedig éppen a hátrányok leküzdés érdekében fontos lenne őt minél többször, tanórák után is foglalkoztatni. Ekkor jut el a pedagógus a képzés-fejlesztés problémakör *harmadik szintjére*, a tanulási motiváció kérdéséhez.

A személyiség két alapvető komponensrendszere a motívumrendszer és a képességrendszer. Fejlődésük összekapcsolódik, így fejlesztésüket is csak egyidejűleg lehet és kell végezni (NAGY 2008). A tanulási motiváció képessé tesz minket a környezeti feltételekhez, a tanulási környezethez való adaptív alkalmazkodásra. Az egyén elsősorban arra motivált, hogy a környezete elfogadja (JÓZSA–FAZEKASNÉ 2008), tekinthetjük ezt a „túlélés” zálogának. Pedagógusként (is) fontos tisztában lenni azzal, hogy a tanulási motívumok fejlődésében kiemelkedő jelentősége van a társas interakcióknak és a környezetnek. A tanulás ezen feltételeit viszont a pedagógus maga alakíthatja! Továbbá a pedagógusok kezében egy másik „fegyver” is van, mégpedig az, hogy a tanulási motivációt a sikeresség erősíti, vagyis a tanulási motiváció is változtatható.

A tanulási motiváció a tanulásban akadályozott gyermekek körében is vizsgálható a következő komponensek mentén: *elsajátítási motívum, elsajátítási öröm, iskolai tanulás iránti érdeklődés, szociális környezet szerepe, ezen belül a szociális függőség, pedagógushoz való érzelmi kötődés, és a tárgyi környezet szerepe.* (JÓZSA–FAZEKASNÉ 2008). Kisiskoláskorban általánosan jellemző, hogy a tudás, tanulás szeretete együtt jár a tanító szeretetével. Egyszerűen megfogalmazhatjuk azt a tényt, amelyet minden kisgyermekes szülő saját bőrén tapasztal, hogyha gyermeke szereti a tanítóját, akkor szívesen jár iskolába, örömmel tanul meg szinte bármit. Az a gyermek azonban, aki nem élte át a koragyermekkorai kötődés biztonságát, annál a pedagógushoz való kötődés is nehezebben alakítható ki és ambivalensebb, sérülékenyebb is marad. A közösségben a mások által való elismerésre törekvés, a kompetencia érzés kialakítása, a versengés, a mások teljesítményének az elismerése és az együttműködés egyrészt komoly motívációs hajtóerőt testesítenek meg, másrészt pedig fontos személyiségformáló tényezők. A tanulásban akadályozott gyerekeknek általában kevesebb ismeretük van a környező világról, ezért nagyobb a biztonságigényük, mely a tárgyi környezet, a feladatok, a társak, a pedagógus, a „segítők” szintjén is megjelenik. Örömmel játszanak már ismert játékokat a sikeresebb végrehajtás miatt, biztonságot jelent a társak, a már ismert pedagógus jelenléte. Ez a bizonytalan tudás igaz saját tudásuk megítélésével kapcsolatban is (Csíkos 2006; 2007). Ezt a bizonytalanságot pedig tovább növelheti a pedagógus értékelése, amikor a csoport tagjainak az önmagához mért fejlődését ismeri el, de ambivalens módon ugyanakkor ez segíti az együttműködést, a másság elfogadását, a másik teljesítményének az elismerését.

Sajnos az iskolai oktatás „mellékhatásaként”, évek múlásával csökken a tanulók motivációja, bár kutatási eredmények azt mutatják, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek motiváltabbnak érzik magukat, mint többségi társaik. A tanulás szociális motívumai náluk határozottan erőteljesebbek. A felnőttek kontroll szerepét (elismerés, megerősítés) jobban igénylik, a pedagógushoz való kötődésük intenzívebb, erős a biztonság- és komfortszükségletük, melyek felső tagozatban is kifejezetten erősek maradnak. Bár a tanulásban akadályozott gyerekek elsajátítási motívumai alsó tagozatban gyengébbek többségi társaikénál, de ezek az iskolai évek alatt erősödnek. Ez a kedvező tendencia ellentétes a többségi tanulóknál tapasztaltakkal, ahol ezen a téren csökkenés figyelhető meg (JÓZSA–FAZEKASNÉ 2008).

4. Együttműködés, feladattudat és feladattartás

Azonban mindezek mellett is megesik, hogy vannak helyzetek, amikor még az érdekes, játékos feladat sem oldja meg a pedagógus gondját, mert még ezekkel sem lehet feladathelyzetbe „csábítani” a gyermeket, illetve nem lehet tartósan ott tartani. Ilyenkor szembesülünk azzal a problémával, hogy hiányzik a „feladattudat”, illetve „feladattartás”, a siker- és a kudarc-tűrés. Bár ezek az elemek tulajdonképpen részei a 2. pontban megfogalmazott kompetenciáknak, de ugyanakkor egyik legalapvetőbb előfeltételét, „gyökerét” jelentik a képzésnek, fejlesztésnek. E *negyedik szinten* jelentkező esetleges problémákat csak egy „megelőző”, „alapozó” fejlesztés beiktatásával lehet kiküszöbölni. Hatványozottan igaz ez a tanulásban akadályozott gyermekek esetében, ahol egyfajta „alapozó” fejlesztésére sokszor már a kezdet kezdetén szükség van, mert ezek teszik alkalmasá a gyermeket a munkára, kialakítva benne a kellő nyitottságot, együttműködési készséget, feladattudatot- és tartást, siker- és kudarc-tűrést.

A rehabilitációs-rehabilitációs tevékenység során a siker érdekében van négy alapelv, amit sosem szabad elfelejtenünk, a fent említett rendszer bármely szintjén is dolgozunk egy adott probléma megoldásán. Ezek a fokozatosság, folyamatosság, következetesség és partnerség (PETŐ 1994).

A terápiás kutya lehetséges szerepe az egyes szinteken jelentkező elsajátítási problémák megoldásában

A korábban leírtak alapján jó okunk van feltételezni, hogy a kutya hatásos közreműködő partnere lehet a pedagógusnak a „megelőző”, „alapozó” fejlesztés során annak érdekében, hogy a gyermek kellő érzelmi-motivációs készségekkel legyen felvértezve arra, hogy kompetens módon, partneri szerepben „lépjen be” a tanítás folyamatába. A kutya egyrészt alapvető szerepet játszhat abban, hogy a gyermek elsajátítási helyzetből fakadó szorongását mint kötődési biztonságot jelentő ágens csökkentse. A foglalkozások során gyakran tapasztalható, hogy a gyerekeknek igénye van a kutya érintésére, simogatására, átölelésére, persze nem feltétlenül alakít ki minden gyerek ilyen személyes kötődésen alapuló közvetlen viszonyt a kutyával.

A kutya mindemellett fontos segítője lehet a pedagógusnak abban, hogy a kompetencia élményét biztosíthassa a gyermek számára. A tanítás-tanulás folyamatát nagyban segíti ha tudunk olyan helyzetet teremteni, ahol a tanulásban akadályozott gyermek átélheti az „én is tudom”, sőt „az én jobban tudom” érzését. Szülei, társaik pedig megtapasztalhatják azt, hogy ezek a gyerekek olyan teljesítményre képesek, amit ők nem is feltételeztek róluk. A kutya irányítása egy játékos gyakorlat során, vagy pusztán csak pórázon vezetése alapvető forrása lehet a kompetencia élményének.

A különböző tanulási helyzetekben nagy problémát jelenthet, hogy a gyermekek hozzá sem mernek fogni egy-egy feladathoz. A gyermekek egy része ezt a félelmet „csak” tanórákon éli át, de egy oldott helyzetben a kutyával átélt játék (tulajdonképpen egy sikeresen elvégzett feladat) növeli az önbizalmukat, s ezzel egy pozitív érzelmi-motivációs folyamatot indít el. Paradox módon ez a hatás azoknál is jelentkezhet, akiket több-kevesebb félelemmel tölt el a kutya jelenléte. A kutyától való félelem gyakran igen ambivalens érzés, félelem és vonzódás egyaránt jelentkezik, s ilyenkor a félelem leküzdése, a társak és

a pedagógus pozitív visszajelzése, a sikeres feladatmegoldás felszabadult öröme komoly önbizalomnövelő hatású lehet.

A gyerekek a kutyával és a társakkal végzett játékos feladatok közben átélhetik a közös munka örömét. Megtanulnak közösen, egymás érdekeit szem előtt tartva játszani, illetve sportszerűen versengeni. A kutya, mint motivációs bázis megkönnyítheti ezeket a helyzeteket. Tapasztalatok azt mutatják, hogy ezeken a foglalkozásokon olyan társal is hajlandók együttműködni, akit hétköznapi feladathelyzetben önként sosem választanának. Ezzel megtanulják kezelni ezeket a helyzeteket, és alkalmat teremtünk arra, hogy egymást jobban megismerjék. A kutya és a játék közösen komoly segítséget jelenthet az integráció során is.

A kutya bevonása alkalmas lehet a *tanulási motiváció* növelésére is. A gyerekek szívesen és örömmel játszanak. Ez alapvetően természetes körülmény számukra, az iskolának pedig minél többször kellene ilyen körülményt teremtenie akár kutyával, akár kutya nélkül. A kutyával végzett feladatokat – tartalmától függetlenül – szívesen végzik a gyerekek, eközben szinte észrevétlenül tanulnak, gyakorolnak például még délután is, amikor már igen nehéz lenne őket tankönyv mellé ültetni.

A tananyag elsajátítása, gyakorlása közben gyakran tapasztalunk még a jó motiváció mellett is szorongást, különösen a tanulási nehézségekkel küzdőknel fontos figyelembe venni a gyermek „biztonságszükségletét”, mely egyaránt vonatkozik a fizikai környezetre és az elvégzendő feladatra. A gyerekeknek az otthonos környezet, a velük foglalkozó felnőttek, illetve az általuk közvetített következetes szabályrendszer állandósága teremti meg a biztonság érzését. A kutyával végzett feladatok erős szabályalapú szerveződése, repetitív jellege mindezt erősíti. Ugyanezt segíti, hogy a kutya általában szívesen dolgozik nekik és velük, az ismétlés, gyakorlás miatt egyre ügyesebbek egy-egy feladat végzésében, egyre hatékonyabban irányítják a kutyát, illetve egyre sikeresebben oldanak meg feladatokat. Alapvető pedagógiai elv, hogy egy feladat vagy az egész foglalkozás szükséges és elégséges mértékben legyen fejlesztő hatású. A nagyon begyakorolt feladat már nem fejleszt, sőt unalmassá is válik, míg a túl sok új vagy túl nehéz feladat túlterheli a gyermekeket, ezért nem fejlesztő hatású.

A tanulási motiváció szempontjából nem elhanyagolható a szociális környezet, társas viszonyok szerepe. A társak és a pedagógus a foglalkozások során biztonságot, motivációt jelentenek azoknak a gyerekeknek, akiknek akár a kutyával, akár a tanulóval, feladatvégzéssel kapcsolatban a viszonyuk még rapszodikus. Ugyanakkor a kutya az egyéneket csoporttá, közösséggé alakulását is segíti. A gyerekek gyakran még azzal a társukkal is hajlandók együtt dolgozni, akit önmaguk sosem választanának párnak, ezzel a pedagógus alkalmat teremthet a kapcsolatok építésére.

Mindemellett a terápiás kutya hatásosan bevonható a különböző *képességterületek fejlesztésébe* is. Jól alkalmazható a *motoros képességek* fejlesztését célzó feladatokban, hiszen a gyerekek általában szívesen mozognak, játszanak mozgásos játékokat. Ezeket gyakran alkalmazzák tanórákon is az elfáradás megelőzésére, a gyermekek felfrissítésére, feszültségoldásra. A kutyás foglalkozáson a mozgásfejlesztés feladatai közös játék-ká alakulnak, ez nemcsak fejlesztő hatású, de élményt is jelent azoknak is, aki jó mozgásúak, valamint azt is motiválja, aki kevésbé szeret mozogni vagy mozgássérült. Egy engedelmes, trükkököt tudó kutya pedig még a kamaszok elismerését is kivívja.

A *kognitív képességek* és azok fejlesztése az iskolai teljesítmény szempontjából kiemelkedő terület. Mind a kognitív folyamatok (pl. érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet stb.), mind pedig alapműveletei (ráismerés, kiválogatás, összehasonlítás, csoportosítás stb.) gyakorlásához keretet adhat a kutyával való közös tevékenykedés

(pl. akadálypálya, trükkök kivitelezése, memóriajáték stb.), tartalmát pedig jelentheti bármely aktuális ismeret vagy tananyag.

Külön említést érdemel az *orientációs képességek* fejlesztése. A saját testen, térben és síkban való tájékozódás elsajátítása az óvodás- és kisiskoláskor elengedhetetlen feladata. Fejlesztése, gyakorlása, szinten tartása folyamatos feladat (lehet) a tanulásban akadályozott gyermekeknél. Éppen ezért szükséges ezt minden lehetséges esetben, minél többször, minél változatosabb helyzetben gyakorolni. A kutyával végzett feladatok izgalmassá, viccessé teszi azt a tevékenységet, melyet már tanítási órán esetleg szinten az unalomig gyakorolt.

Egy kutyás foglalkozás keretein belül talán a *kreatív képességek* fejlesztésének lehetőségei azok, amelyek első pillantásra a legnagyobb fejlődést okozhatják. Ezt a területet azonban nemcsak művészi alkotások kivitelezésével fejleszthetjük. Alkalmat teremthetünk erre mesék, történetek szereplőinek elképzelésével, megjelenítésével játék, ábrázolás során, de olyan feladatok is fejleszthetik ezt a területet, ahol szerepe van a jövőre vonatkozó elképzeléseinknek, a problémamegoldásnak. A lehetőségek tárháza tehát itt is szélesebb, mint első pillanatra gondolnánk, mondhatnánk ez csupán a foglalkozásokat tervező team kreativitásán múlik!

Végül, de nem utolsósorban a *szociális és kommunikációs képességek* azok, amelyek fejlesztésében a kutya alkalmazása egyedülálló lehetőségeket rejt. Egyrészt a foglalkozáson a siker érdekében a kutyával együtt kell működni, folyamatosan figyelni kell rá, az ő szempontjából is végig kell gondolni a helyzeteket, munka után pedig jár neki a dicséret, vagyis el kell ismerni a teljesítményét. Csoporthelyzetben ez az együttműködés kiterjed a társakra, a csoportot irányító felnőttekre is. A kommunikáció különböző területeinek (közlés, befogadás), módjainak (verbális, nonverbális) fejlesztésére pedig a kutyás foglalkozás tág teret biztosít. Bár minden csoport együttműködésének alapja egy hatékony kommunikáció, ez azonban a gyermek számára nem ennyire természetes. Egy másik fajhoz tartozó élőlényel, a kutyával való sikeres kommunikáció megtanulása, hatékony kivitelezése felhívja a figyelmet a saját kommunikációnk hiányosságaira. A kommunikáció fejlesztésének már csecsemőkortól ismert eszközei a mondókák, versek, történetek. Ezek kutyás játékokba ágyazása, akár mozgással való kísérése itt is könnyen megvalósítható.

A kutyás foglalkozások kisiskolásoknál, de szükség esetén később is játékos feladatokba ágyazva segítheti *tananyag elsajátítását*, például a készség szintű olvasás vagy számolás kialakulását, de konkrét, ismeret szintű tananyag is sikeresen gyakorolható (pl. egy memóriajáték keretében) ebben az oldott légkörben.

Csapdák és kiutak

Összességében elmondható tehát, hogy a kutya sokoldalúan használható segítség lehet a különböző céllal megvalósított fejlesztő foglalkozások során. Ezt tükrözi az állat-asszisztált terápiák világban (és hazánkban is) tapasztalható robbanásszerű népszerűség növekedése, mely azonban óvatosságra is kell intsen bennünket.

Potenciális veszély ugyanis, hogy amikor az állatterápiás helyzetbe csöppenő pedagógus megtapasztalja azt – a sajnos iskoláinkra egyébként nem mindig jellemző – hangulatilag oldott, motivált légkört mely a kutyás foglalkozások jellemző velejárója, könnyen úgy érezheti, hogy az eredmény szinte magától jön. A gyerekek és a kutya felhőtlen játékát, az észrevétlen tanulást látva az ember hajlamos csodászerként tekinteni

a kutyás terápiára. Pedig nem lenne szabad elfelejtenünk, hogy ez is, mint minden egyéb specifikus módszer, csak kellő szakmai ismeretek és felkészültség mellett lehet eredményes. A szakmaiságot nem helyettesítheti a lelkesedés, a módszer iránti elkötelezettség (bár kétségtelenül ez utóbbiak is fontos elemei a sikernek). A módszer szakmai presztízsének növeléséhez elengedhetetlen a tudományos igényességgel végzett adatgyűjtés és hatáselemzés, hiszen csak ily módon van esélyünk a fejlesztő hatás mibenlétének megismerésére. A kutyás terápia (sem) mindenható módszer, hanem a többi fejlesztő eljárás mellett jól megférő, igen jó lehetőség, mely azonban jelenleg (még) az átfogó kísérletes vizsgálatok hiányától szenved.

Érdemes megemlíteni, hogy a tisztánlátást, a kutyás terápia pontos hatásmechanizmusainak megismerését nem könnyíti meg, hogy a módszer túl komplexen avatkozik be a fejlesztésbe, amint azt a fentebb említett 4 szint leírása kapcsán bemutattuk, valamint hogy a hétköznapi gyakorlatában a kutyás eljárás specifikus hatását nehéz elválasztani a gyermekre érő egyéb fejlesztő hatásoktól.

A kísérletes vizsgálatok követelményei (ahol az egyes eljárásokat szükséges elválasztani egymástól, azokat manipulálni, kontroll kezeléseket kialakítani stb.) és a pedagógus gyakorlati szempontjai (ahol a minden elérhető eszközzel való fejlesztés a cél) gyakran nyilvánvalóan ellentétesek egymással. Ezek egyeztetése néha csak súlyos kompromisszumok árán lehetséges, de ezt az árat érdemes megfizetni, hiszen ez lehet az előrelépés kulcsa és hosszútávon ezen áll vagy bukik az állatterápiás módszer jövője.

Készült az OTKA K76043 támogatásával.

Irodalom

- CHAMRADOVA, A. (1995): The behavior of children with severe learning difficulties during animal assisted therapy. In: *Animals, health and quality of life. VIIIth International Conference on Human Animal Interaction*, 46.
- CŠÍKOS, Cs. (2006): A metakogníció pedagógiai értelmezése. In: KELEMEN E.–FALUS I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 25–43.
- CŠÍKOS, Cs. (2007): *Metakogníció: a tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- DAVIS K.D. (1992): *Therapy Dogs*. Howel, New York.
- ENDENBUDG N.–BAARDA B. (1995): The role of pets in enhancing human well-being: The effects on child development. In: ROBINSON, I. (ed.): *The Waltham book of human-animal interaction: Benefits and Responsibilities of pet ownership*. Pergamon Press, 7–17.
- FILIATRE J.C.–MILLOT J.L.–MONTAGNER H. (1986): New data on communication behavior between the young child and his pet dog. *Behavioural Processes*, 12, 33–44.
- FINE A. H. (ed.) (2000): *Handbook of animal assisted therapy. Theoretical foundations and guidelines for practice*. San Diego, CA Academic Press.
- GAÁL É. (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: ILLYÉS S. (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest. 429–461.
- JÓZSA K.–FAZEKASNÉ FENYVESI M. (2008): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. In: SZABÓ Á. (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és batártudományai köréből*. Educatio, Budapest. 157–176.
- LEVINSON, B.M. (1969): The pet and mental hygiene. In: BORIS, M. LEVINSON (szerk.): *Pet oriented child psychotherapy*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- MILLIOT, J.L.–FILIATRE, J.C.–GAGNON A.C.–ECKERLIN, A.–MONTAGNER, H. (1988): Children and their pet dogs: how they communicate. *Behavioural Processes*, 17, 1–15.

- Nagy, J. (2008): Az alapképességek folyamatos kritériumorientált kifejlesztése. In: SZABÓ Á. (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből*. Educatio, Budapest. 55–67.
- PETŐ Z. (1994): Rehabilitációs alapismeretek és ideg-, elmeegógyászati rehabilitáció, SZOTE, Egészségügyi Főiskolai Kar, Szeged.
- SINGER D.–GOLNIKOFF R.–HIRSCH-PASEK K. (2006): *Play Equals Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. Oxford University Press, New York.
- TOPÁL, J.–HERNÁDI A. (2011): Gyógyító állatok: Tudomány vagy kuruzslás? *Magyar Tudomány*, 172(6), 678–686.
- TOPÁL, J.–MIKLÓSI, Á.–GÁCSI, M.–DÓKA, A.–PONGRÁCZ, P.–KUBINYI, E.–VIRÁNYI, ZS.–CSÁNYI, V. (2009) Dog as a complementary model for understanding human social behavior. *Advances in the Study of Behavior*, 39, 71–116.
- WALBERG H. J.–PAIK, S. J. (2000): Effective educational practices. *Educational Practices Series Vol. 3*. 24. International Bureau of Education, International Academy of Education.

Állami kitüntetések gyógypedagógusoknak (2012. március 15.)

Magyarország Elnöke megbízásából, március 15-e alkalmából dr. Réthelyi Miklós miniszter, Halász János parlamenti államtitkár és dr. Jávor András közigazgatási államtitkár kitüntetésekkel adta át.

Miniszter úr a parlamenti és a közigazgatási államtitkár úrral kimagasló színvonalú munkája elismeréseként a Magyar Érdemrend Lovagkereszt kitüntetést adta át *Gereben Ferencné dr. Várbíró Katalinnak*, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet főiskolai tanárának.

A kitüntetéshez ezúton is gratulálunk!