

BÁNSZKY NOÉMI – RUDOLF PANKA

A terápiás macskák lehetséges szerepei a diákok olvasási és szövegértési képességeinek, valamint olvasási motivációjának fejlesztésében

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.06>

BEVEZETÉS

Az utóbbi években a diákok szövegértési készségei világszerte romló tendenciát mutatnak, miközben az olvasás iránti motivációjuk is csökken (OECD, 2019). A PISA 2018 felmérés adatai szerint a vizsgált országok tanulóinak jelentős része csak alapvető szövegértési szintet ér el, és sok diák egyáltalán nem szívesen olvas szabadidejében. Ez komoly kihívást jelent a pedagógusok számára, hiszen az olvasás és a szövegértés alapvető készségek a tanulásban és a társadalmi részvételben (Guthrie és Wigfield, 2000).

Az olvasás és a szövegértés kiemelt jelentősége nemcsak az iskolai sikerességben, hanem a kognitív fejlődés és a pszichés jóllét szempontjából is megmutatkozik. A gyenge szövegértési képességgel bíró tanulók gyakran szoronganak az iskolai teljesítmény miatt, és alacsonyabb önértékelést mutatnak, ami hosszú távon motivációvesztéshez és iskolai lemorzsolódáshoz vezethet (Alexander-Passe, 2008; Putwain, 2007).

Emellett az olvasás lehetőséget teremt a perspektívaváltásra és az empátia fejlődésére is, hiszen a szövegekben mások tapasztalatait, érzéseit ismerhetik meg a tanulók.

Mindezek alapján a pedagógiai gyakorlatban kiemelt figyelmet kell fordítani arra,

hogy a diákok megfelelő olvasási motivációval rendelkezzenek, és olyan támogatást kapjanak, amely elősegíti szövegértési készségeik fejlődését. Ez nem csupán az iskolai eredmények javulását szolgálja, hanem hozzájárul a tanulók kognitív rugalmasságához, érzelmi stabilitásához és társas beilleszkedéséhez is (OECD, 2019; Snowling és Hulme, 2012).

Bár a pedagógusok régóta tisztában vannak a probléma komolyságával, jelenleg nem mutat javulást a tendencia. A helyzetet tovább súlyosbítja, hogy az iskolai környezet sok gyermek számára komoly stresszforrást jelent. Azok a tanulók, akik érzékenyek a teljesítményhelyzetekre, a szociális elvárásokra vagy a konfliktusokra, gyakran szoronganak, és ennek következményeként csökken a tanulásban való részvételük – vagyis kevésbé vesznek részt aktívan az órán (pl. nem mernek kérdezni, hozzászólni), halogatják a feladatokat, csökken a motivációjuk és elköteleződésük – és teljesítményük (Putwain, 2007; Suldo és Shaunessy, 2008). A szorongás közvetlenül gátolja a kognitív folyamatokat, például a munkamemóriát, a figyelmet és a problémamegoldást, amelyek kulcsfontosságúak az olvasási feladatok során (Beetz és mtsai., 2012). Az erős szorongás szűkítheti a tanuló fókuszát, fokozhatja az elkerülő viselkedést és csökkentheti a

motivációt, ami különösen hátrányos lehet olyan komplex tevékenységekben, mint a szövegértés.

Ezzel szemben a pozitív érzelmi állapotok elősegíthetik a tanulást és a szövegértést. A pozitív érzelmek kiterjesztik a figyelmet, növelik a rugalmasságot és a kreatív gondolkodást, amelyek előnyösek lehetnek az olvasási feladatok megoldásában (Guthrie és mtsai., 2004). A tanulók motivációja és önbizalma szoros kapcsolatban áll azzal, hogy milyen érzelmi légkörben tanulnak: ha csökken a szorongásuk és nő a komfortérzetük, jobban bevonódnak a tanulási folyamatba, és nagyobb valószínűséggel fejlesztik szövegértési képességeiket is.

Egyre több kutatás vizsgálja, hogy milyen módszerekkel lehetne egyszerre csökkenteni a tanulók szorongását és növelni az olvasási kedvüket, illetve javítani szövegértésüket. Az állatasszisztált intervenciók (Animal-Assisted Interventions; AAI) ígéretesnek tűnnek ezen a téren. Az eddigi tapasztalatok és vizsgálatok szerint a terápiás állatok – leggyakrabban kutyák – jelenléte képes csökkenteni a gyerekek stressz-szintjét, növelni a komfortérzetüket, valamint pozitív attitűdöt kialakítani az olvasással kapcsolatban (Hall, Gee és Mills, 2016).

Bár a legtöbb ilyen program kutyákat alkalmaz, egyre többen vetik fel más állatok, például macskák bevonásának lehetőségét is. A macskák csendes, nyugodt természete és ennek stresszcsökkentő hatása miatt alkalmasak lehetnek arra, hogy jelenlétük olyan biztonságos, megnyugtató környezetet teremtsen, amelyben a gyerekek bátrabban olvasnak fel, így fokozatosan javulhat

szövegértési teljesítményük, és nőhet olvasási kedvük (Beetz és mtsai., 2012; Friedmann, Son és Tsai, 2010).

E cikk célja, hogy bemutassa, miként segíthetnek a terápiás macskák a diákok olvasási-szövegértési nehézségeinek leküzdésében, valamint az olvasási motiváció növelésében, úgy, hogy közben az iskolai szorongást is csökkentik. Áttekintünk külföldi példákat, és a saját gyakorlati tapasztalatainkat is megosztjuk a témában. Reményünket fejezzük ki, hogy a téma egyre több kutatás tárgyát képezi majd, hiszen ez elengedhetetlen ahhoz, hogy fejlődhessen a módszer, és biztosak lehessünk a tényleges hatékonyságában is.

TERÁPIÁS ÁLLATOK SZEREPE AZ OLVASÁS FEJLESZTÉSÉBEN

Az állatasszisztált intervenciók (AAI) egyre népszerűbbek az oktatásban, különösen az olvasási készségek fejlesztésében és az olvasás iránti motiváció növelésében. Ezek a programok jellemzően úgy zajlanak, hogy a gyermekek képzett terápiás állatok – leggyakrabban kutyák – jelenlétében olvasnak fel. Az alapfeltevés szerint az állatok jelenléte csökkenti a gyerekek szorongását,

biztonságos és ítélezésmentes légkört terem, amely megkönnyíti a tanulást és növeli az önbizalmat (Hall, Gee és Mills, 2016; Beetz és mtsai., 2012).

Nemzetközi szinten több kutatás és program is alátámasztja ezeknek az intervencióknak a hasznosságát. Az egyik legismertebb a Reading Education Assistance

egyszerre csökkenteni a
tanulók szorongását és
növelni az olvasási kedvüket

Dogs (R.E.A.D.) program, amelyet az Egyesült Államokban indítottak 1999-ben. Ennek célja, hogy a terápiás kutyák jelenlétében a gyerekek szívesebben és bátrabban olvassanak, ezáltal javuljon a fluenciájuk, a szövegértésük és a motivációjuk (Friesen, 2010). A programról készült vizsgálatok szerint a résztvevő gyermekek olvasási készségei javultak, és pozitív élményként élték meg a folyamatot (Hall és mtsai., 2016).

Egy másik példa az Egyesült Királyságból a Pets As Therapy (PAT) Read2Dogs kezdeményezés, amely szintén azt célozza, hogy a gyerekek nyugodtabban és motiváltabban olvassanak, miközben egy kutya hallgatja őket. A beszámolók szerint a gyerekek lelkesebbek, és az önbizalmuk is erősödik a foglalkozások során (Hughes, Hunter és Waggoner, 2019).

A hazai gyakorlatok egyelőre kevésbé dokumentáltak, de Magyarországon is megjelentek hasonló kezdeményezések. Mivel viszonylag új megközelítésről van szó, vannak szkeptikus hangok is. Egyesek amiatt aggodnának, hogy a terápiás állatok esetleg veszélyt jelentenek a gyerekekre, mások pedig éppen az állatokat féltik. Sokan kétségbe vonják a módszer hatékonyságát is, és felesleges plusz költségnek gondolják az állat bevonását. A felmerülő aggályokra mindenképpen a megfelelő szabályozás jelenti a megoldást (a gyerekek és állatok maximális védelmét szem előtt tartva). A saját tapasztalat pedig az, hogy ha a gyerekek választhatnak, akkor nagyon szívesen vesznek részt ilyen programokon, és örömmel döntenek úgy, hogy állatok társaságában tanulnak és gyakorolnak. Már önmagában a magasabb

motiváció jó érv lehet arra, hogy megfelelő programokat biztosítsunk számukra. Ha pedig valamelyik gyerek kifejezetten nem szeretne terápiás állattal tanulni, ezt mindenképpen figyelembe kell venni a mindenkori foglalkozásvezetőnek. Bár nagyon ritkán, de előfordul, hogy egy-egy gyerek úgy dönt: át megy egy másik osztályba, amíg tart a foglalkozás, vagy a teremben marad ugyan, de kifejezetten kéri, hogy az állat ne menjen oda hozzá. Ezért a döntésért pedig semmilyen hátrány nem érheti.

TERÁPIÁS MACSKÁK ALKALMAZÁSA ITTHON ÉS A VILÁGBAN

Az állatasszisztált intervenciók a 20. század második felétől kezdődően világszerte elterjedtek mint kiegészítő terápiás és pedagógiai eszközök. A legelterjedtebb forma a kutyák alkalmazása (terápiás kutyák), ugyanakkor egyre több országban jelennek meg

terápiás célokra képzett és vizsgáztatott macskák is. Az alábbiakban összefoglaljuk a terápiás macskák szerepét a nemzetközi gyakorlatban, majd összehasonlítjuk a magyarországi helyzettel.

Nemzetközi gyakorlat

A terápiás macskák hivatalos, vizsgáztatott formában történő alkalmazása jelenleg elsősorban az Egyesült Államokban, Kanadában, az Egyesült Királyságban, Ausztráliában, Németországban, Norvégiában és Ausztriában dokumentált. Ezekben az országokban működnek olyan szervezetek,

a gyerekek és állatok
maximális védelmét
szem előtt tartva

amelyek terápiás állatok, köztük macskák felkészítésével és regisztrációjával foglalkoznak.¹

A nemzetközi példákban a terápiás macskák leggyakoribb feladatai, hogy érzelmi támogatást nyújtsanak, és jelenlétükkel csökkentsek a stresszt. Ezekben az esetekben a macskák elsősorban passzív vagy félig aktív szereplők: jelenlétük és barátságosságuk a fő terápiás tényező, míg bizonyos feladatok sorozatos, intenzív végrehajtása jellemzően inkább a kutyák sajátja.

A magyarországi sajátosságok

Magyarországon a Terápiás és Segítő Macskákért Alapítvány kifejezetten macskák felkészítésével és vizsgáztatásával foglalkozik, és egyedi vizsgarendszert dolgozott ki számukra.

A hazai vizsgarendszer újszerű megközelítést képvisel: a terápiás macskákról nem pusztán nyugodt jelenlétet várnak el, hanem aktív, magas szintű együttműködést, sőt, kezdeményezést is. A vizsga célja olyan macska–felvezető párosok minősítése, akik a foglalkozások során látványos és célzott gyakorlatokat tudnak bemutatni, közvetlenül bevonva a résztvevőket.

A vizsgarendszer szintjei:

- Alapvizsga: a felvezető megtanulja, hogyan taníthatja hatékonyan a macskáját, és néhány alapvető gyakorlatot is elsajátítanak együtt (pl. behívhatóság, trükkök, boxba küldés);

- Temperamentumvizsga: a páros idegen helyszínen találkozik a vizsgáztatókkal. A macskának jól kell tudnia reagálni egy idegen személyre és az idegen környezetre, érinthetőnek és taníthatónak kell lennie ebben a helyzetben is;
- Záróvizsga: különböző vizsgák közül lehet választani, annak megfelelően, hogy milyen feladatokra szeretne specializálódni a páros. Választhatnak például látogatói szintű vizsgát, ami az állatasszisztált jelenlétet helyezi a fókuszba, vagy például kapcsolatközpontú vizsgát is, ahol az állatnak magas szinten kell tudnia együttműködni idegen személyekkel csoportos helyzetben is.

Nemzetközi szinten tehát általánosságban elmondható, hogy a terápiás macskák

főként az érzelmi jóllét javítását és a szociális kapcsolatok támogatását szolgálják, többnyire nyugodt jelenlétük és barátságos viselkedésük révén. Magyarországon azonban a terápiás macskák nem-

csak jelen vannak, hanem aktív résztvevői is a terápiás és pedagógiai folyamatoknak, látványos feladatok végrehajtásával és nagyfokú kooperálással járulnak hozzá a foglalkozások sikeréhez. Az akadálypályák teljesítése, új trükkök megtanulása, a résztvevők által írt és előadott történetben való „szerepjáték” csak néhány példa a terápiás macskák repertoárjából.

Ez a megközelítés jelentősen tágítja a terápiás macskák alkalmazási lehetőségeit.

a résztvevők által írt és előadott történetben való „szerepjáték” csak példa a macskák repertoárjából

¹ Például: Pet Partners – USA; Ottawa Therapy Cats – Kanada; Pets As Therapy – UK.

TERÁPIÁS MACSKÁK AZ OKTATÁSBAN?

Noha a szakirodalom eddig leginkább kutyákat vizsgált ebben a szerepben (Hall és mtsai., 2016; Hughes és mtsai., 2019), a macskák mint terápiás állatok is egyre nagyobb figyelmet kapnak, és számos előnyük lehet más állatokkal szemben.

A macskák természete – nyugodt, halk, gyakran kevésbé toladó, mint a kutyáké – előnyös lehet olyan gyermekek számára, akik érzékenyek a zajokra, félnek a kutyáktól vagy jobban igénylik a visszafogott kontaktust (Beetz és mtsai., 2012). A dorombolás bizonyítottan csökkenti a szorongást, és nyugtató hatású lehet a jelenlévők számára (Beetz és mtsai., 2012), ami elősegítheti a diákok érzelmszabályozását tanulás közben.

Emellett a macskák általában könnyen integrálhatók osztálytermi környezetbe: kisebb méretű termekben is kényelmesen elférnek, könnyen szállíthatóak, csendesek, így nem zavaróak a szomszédos osztályokban sem. A kis termet számos előnnyel járhat: a macskák könnyedén felugranak az iskolapadra, tehát a diákok akár a helyükön maradva is kérhetnek trükköt az állattól. Az sem zavaró, ha a macska az éppen hangosan olvasó gyermek padján fekszik, ráadásul felolvasás közben könnyen simogatható marad. A macskák kis termetüknek köszönhetően ölbe vehetőek, a padokon mászkálva pedig fejmagasságba kerülnek, ami előnyösen hathat az ember-állat interakciókra: a diákok általában pozitívként élik meg, ha a macskával összeérinthetik a

homlokukat, vagy az állat az arcukhoz dörögli a fejét.

A gyermekek körében a kutyáktól való félelem (*cynophobia*) becslések szerint jóval gyakoribb, mint a macskáktól való félelem (*ailurophobia*), ami a macskák további előnyét jelentheti az állatasszisztált oktatási programokban. Az állatfóbiák előfordulását vizsgáló kutatások szerint a kutyáktól való jelentős félelem a gyermekek körében körülbelül 3–5%-os gyakoriságú, míg a macskáktól való félelem ritkább, kevesebb mint 1%-ban fordul elő (Ollendick és King, 1994). Ennek oka részben az lehet, hogy a kutyák nagyobb termetük, zajos viselkedésük, és esetleges korábbi harapási élmények miatt

fenyegetőbbnek tűnhetnek a gyermekek számára (American Psychiatric Association, 2013). Ezzel szemben a macskák kisebb testalkata, csendesebb, visszahúzódozóbb ter-

általában pozitívként élik meg, ha a macskával összeérinthetik a homlokukat

mészete kevésbé vált ki félelmet, és könnyebben elfogadható társaság lehet egy tanulási szituációban is. Mindezek alapján érdemes mérlegelni a macskák bevonását azokban a helyzetekben, ahol a gyermekek szorongásának csökkentése és a tanulási élmény támogatása a cél.

A macska viselkedése ráadásul jelentősen eltér általában is más háziállatokétól – és éppen ezek a különbségek tehetik különösen értékké az állatasszisztált oktatási programokban. A macskák alapvetően nem csoportorientált állatok, hanem területiális és önálló természetű lények, emiatt pedig gyakran függetlenebbnek és kevésbé irányíthatónak tűnnek (Bradshaw, 2013). Ez a függetlenség azonban nem közömbösséget jelent, hanem azt, hogy a macskák

érzékenyebben reagálnak a környezetükre, és nagyobb figyelmet, valamint finomabb kommunikációt igényelnek az embertől. A gyerekek számára értékes tapasztalat lehet, hogy a macskával való kapcsolat kialakításához türelemre, empátiára és a másik fél igényeinek tiszteletben tartására van szükség. A macskák nem kényszeríthetők, így a velük való foglalkozás segítheti a diákokat az elfogadás, az önszabályozás és az együttérző viselkedés gyakorlásában, ami hozzájárulhat utóbbiak szociális és érzelmi készségeinek fejlődéséhez (Turner és Bateson, 2014). A macska tehát nemcsak társ, hanem egy olyan tanító is lehet, aki a gyermekeket a türelmes és tiszteletteljes interakciók fontosságára tanítja. Emellett akár pozitív példaként is szolgálhat arról, hogy milyen az, amikor merünk önmagunk lenni, határokat húzni, és nemet mondani.

Bár a macskák alkalmasak terápiás célokra, néhány hátrányt is érdemes figyelembe venni. A macskák általában érzékenyebbek a környezeti változásokra és a stresszre, mint a kutyák, így idegen helyszínen való szerepeltetésük körülmények között tervezést igényel (Beetz és mtsai., 2012; Friesen, 2010). Kiképzésük is nehezebb, mivel kevésbé hajlamosak a gazda által vezérelt feladatvégzésre, és függetlenebb természetük miatt a kívánt viselkedések kialakítása hosszabb időt vehet igénybe (Friesen, 2010). A terápiás célra alkalmas macskák száma is jelentősen kisebb, mint a kutyáké, ezért a hozzáférés korlátozottabb (Friesen, 2010; Hall és mtsai., 2016). Emellett terhelhetőségük is kisebb, vagyis rövidebb ideig képesek koncentráltan együttműködni

egy-egy foglalkozáson (Hughes és mtsai., 2019).

Bár sokan attól tartanak, hogy a macskák nem tudnak megbirkózni az idegen helyszínnal, illetve idegen ember jelentette kihívással, bizonyos egyedek megfelelő képzéssel erre képesek lehetnek, anélkül, hogy jelentős stresszt okozna nekik a helyzet (Pongrácz és mtsai., 2025).

Magyarországon a terápiás macskák alkalmazása még kevésbé elterjedt, mint a terápiás kutyáké, de már létezik olyan szervezet, amely vizsgáztatja és képezi a terápiás macskákat és felvezetőiket, valamint a pedagógusoknak is tanítja a hatékony alkalmazási lehetőségeket. A **Terápiás és Segítő Macskákért Alapítvány** kifejezetten azzal a céllal jött létre, hogy felkészítse a macskákat és felvezetőiket, valamint a fogadó pedagógusokat az állatasszisztált pedagógiai munkára. A terápiás macskáknak ugyanúgy át kell esniük viselkedési és egészségügyi alkalmassági vizsgálaton, mint a kutyáknak, hogy garantáltan biztonságosak és felkészültek legyenek a gyermekekkel való munkára.

Az Alapítvány 2023 januárjában kezdte meg a működését. Ekkor még az is kérdés volt, hogy lehetséges-e a macskák sikeres felkészítése iskolai programokra. Az elmúlt időszakban a

terápiás párosaink (vizsgázott macskák és felvezetőik) több száz sikeres iskolai foglalkozást tartottak meg országszerte, ami bizonyítja, hogy ez az állatfaj is alkalmas erre a feladatra, még ha felkészítésük és alkalmazásuk nagyobb körülményt is kíván, mint például egy kutya esetében.

a gyermekeket a türelmes és tiszteletteljes interakciók fontosságára tanítja

TERÁPIÁS MACSKÁK AKCIÓBAN

Az állatasszisztált intervenciók nemzetközi szakirodalma az asszisztencia célzottsága szerint három fő ágat különböztet meg: állatasszisztált *aktivitás* (AAA), állatasszisztált *oktatás* (AAE) és állatasszisztált *terápia* (AAT). Bár mindháromnak alapvető célja az ember jóllétének, képességeinek vagy állapotának fejlesztése, módszertanuk és célkitűzéseik tekintetében fontos különbségek vannak köztük. A macskák – mint terápiás állatok – mindhárom ágba beilleszthetők, megfelelő szakmai felkészítéssel és jól megtervezett programok keretében.

„Olvass a macskának!” – Az állatasszisztált aktivitás

Az állatasszisztált aktivitások célja, hogy örömteli, motiváló élményeket nyújtsanak a résztvevőknek. Az aktivitások általában kevésbé strukturáltak, nem kötődnek egyéni célkitűzésekhez vagy dokumentált fejlődési folyamatokhoz. A hangsúly a pozitív élményen, a részvételen és az állattal való kapcsolódáson van.

Saját gyakorlatunkban erre jó példa a macskák olvasóprogram, amelyet könyvtárakban és könyvesboltokban szerveztünk. A gyermekek meghatározott időpontokban, heti rendszerességgel jöhettek felolvasni a terápiás macskának, akár egyénileg, akár kis csoportban. Szabadon választhattak könyvet a polcokról, vagy olvashattak előkészített, korosztálynak megfelelő feladatlapokról is. Olyan gyermekek is részt vehettek, akik még

csak szótagolva tudtak olvasni, nekik külön olvasólapokkal készültünk. A cél az volt, hogy a gyerekek szívesen jöjjenek, gyakorolják a hangos olvasást, és kellemes élményeket kapcsoljanak az olvasáshoz. Több szülő jelezte vissza, hogy a gyerekek a könyvesboltban megkezdett könyvet otthon is folytatták, volt olyan résztvevő is, aki korábban nehezen volt kimozdítható a számítógép mellől, és kevésbé érdeklődött a könyvek iránt, ám a macskákhoz szívesen jött, később pedig otthon is elkezdett önállóan olvasni. Szintén gyakori visszajelzés volt, hogy a hangos olvasás minősége valóban javulni kezdett a rendszeres gyakorlásnak köszönhetően, és az iskolai környezetben is bátrabbá vált a gyermek, ha hangosan, az egész osztály előtt kellett olvasnia.

A program felépítése egyszerű volt: a gyerekek leültek az asztalhoz, miközben a macska az asztalon vagy az ölkében fe-

küdt. Olvashattak magukban vagy hangosan, a jelen lévő pedagógusnak. Az olvasás végén jutalomként kérhettek a macskától egy trükköt is – például alagúton átbú-

korábban nehezen volt
kimozdítható
a számítógép mellől

jás, hátra felugrás –, ami tovább erősítette a motivációt és a pozitív élményt.

A hasonló, *Olvass a macskának!* típusú programokat érdemes lenne továbbfejleszteni, vizsgálni és terjeszteni. Növelheti a hatékonyságot, ha a gyerekek rendszeresen és tartósan járhatnak a foglalkozásokra, és ha a program számukra könnyen hozzáférhető helyszínen zajlik (pl. iskolai könyvtár, fejlesztőszoba). Nagy öröm lenne, ha országsszerte létrejöhetnének ilyen állatasszisztált olvasópontok terápiás állatok

részvételével, a hatékonyságot pedig jól kontrollált, megfelelő elemszámú vizsgálatokkal lehetne alátámasztani.

Macska a tanteremben – Az állatasszisztált oktatás

Az állatasszisztált oktatás a fentieknél formálisabb keretek között zajlik, pedagógiai célok mentén, tanárok vezetésével. Az AAE célja konkrét készségek, például olvasás, szövegértés, olvasási motiváció fejlesztése, előre meghatározott tanulási célokkal és mérhető eredményekkel. Az állat jelenléte ebben az esetben is motiváló és szorongáscsökkentő, de a munka erősebben illeszkedik a tanmenethez: az állat aktív résztvevője a tanulási folyamatnak.

Az állatasszisztált oktatási órákat jellemzően teljes osztályok számára szervezzük. A pedagógus és a macska felvezetője közösen készülnek fel és tartják meg a foglalkozást, amely mindig illeszkedik a tanmenet céljaihoz és az adott korosztályra jellemző képességszintekhez. A macska jelenléte segíti a diákokat abban, hogy jobban fókuszáljanak, aktívabban vegyenek részt a feladatokban, és élményként éljék meg a tanulást.

Az órák változatosak és kreatívak, a tananyaghoz és az osztály sajátosságaihoz igazítottak. A foglalkozások során bármilyen tantárgyi tartalom „macskásítható”, legyen szó nyelvtanról, szövegértésről vagy olvasástechnikáról.

Néhány példa az olvasás és szótagolás gyakorlására szolgáló feladatokra:

- Szótagoló akadálypálya: a gyerekek kártyákon különböző szavakat kapnak, és aki helyesen elszótagolja, végrehajthat egy akadályt a cicával.
- Terpeszalagút: a gyerekek lábukat terpeszbe nyitva állnak, és amikor a macska átbújik alattuk, az adott gyermek szótagolja az éppen aktuális szót.
- A gyerekek körben ülnek a földön, és a cicát vezetik. Akinél a macska van, folytatja a szólancot a következő szóval.
- Magasabb évfolyamokon: szövegértési állomásjáték, igaz–hamis állítások megválaszolása, amikor a macska a hátukra ugrik.

A diákok bevonódását, aktivitását és együttműködését jelentősen fokozza a

macska jelenléte, és a pedagógusok szerint a hatása még az azt követő órákon is érzékelhető: jobb hangulat, kevesebb stressz, és több mosoly jellemzi az osztályt. Több szülő is beszámolt róla, hogy a gyerekek könnyebben indulnak reggel iskolába, ha tudják, hogy

egy terápiás macska várja őket.

Az állatasszisztált oktatás során a hagyományos tankönyvi feladatok is élményszerűbbé tehetők, például, ha a helyes választ adó diák jutalomként a padjára hívhatja a macskát egy trükkre. Támogatóan hathat az is, ha a felszólított diák előbb a padjára hívhatja a macskát, és úgy kell válaszolnia, hogy közben már vele van az állat.

Az AAE célja konkrét készségek, például olvasás, szövegértés, olvasási motiváció fejlesztése, előre meghatározott tanulási célokkal és mérhető eredményekkel.

Az állatasszisztált oktatás tehát kiváló lehetőség arra, hogy a diákok jó hangulatban, motiváltan, erősebben koncentrálnak dolgozzanak, sikerélményeket szerezzenek, megélik az elfogadhatóságukat és a hatékonyságukat, ráadásul a tantárggyal kapcsolatos szorongásuk csökkenjen, részvételi kedvük pedig fokozódjon. A feladatok lehetnek nagymozgásokat igénylőek, de egyszerű padban ülőek is, attól függően, hogy a pedagógus melyiket érzi szükségesnek.

Véleményünk szerint az állatasszisztált oktatás akkor válhat igazán hatékonná, ha rendszeresen, hosszabb távon is jelen lehet az állat a tanórákon, nem csupán alkalmi látogatásokra korlátozódik a foglalkozás. Ehhez azonban szükség lenne a program tudományos megalapozottságának további vizsgálatára és megfelelő anyagi források biztosítására.

Társasjáték a tanteremben? Ráadásul macskával?

Az AAE-hez kapcsolódva bemutatjuk saját fejlesztésű, macskás társasjátékunkat, amelyet Bánszky Noémi gyógypedagógus, állatasszisztált terapeuta és Rudolf Panka pedagógus, irodalomterapeuta dolgozott ki. A kártyaalapú játék célja, hogy a kötelező vagy ajánlott regények feldolgozását élményszerűvé tegye, és motiválja a gyerekeket a könyvek elolvasására a terápiás macskák bevonásával.

Jelenleg négy regényhez érhető el a kártyajáték: *Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk*, *Gárdonyi Géza: Egri csillagok*, *J.K. Rowling: Harry Potter és a bölcsek köve* és *Berg Judit:*

Rumini. A repertoár bővítését és a feladatbank frissítését folyamatosan tervezzük.

A regények kiválasztásakor több szempont érvényesült. A négy alapregény között, amelyekhez elkészült a társasjáték, szerepel két klasszikus irodalmi mű, mely évtizedek

óta ott van a kötelező olvasmányok között. A társasjáték fejlesztése során, pedagógusi tapasztalatokat meghallgatva, kiderült, hogy a diákok sokszor neki sem kezdenek

az *Egri csillagoknak*, *A Pál utcai fiúkban* pedig már az első oldalakon rengeteg, a mai diákok számára már nem érthető szó szerepel, melyek a könyv kinyitásakor azonnal elidegeníthetik őket a szövegtől. Szándékaink szerint a társasjáték élménye ösztönözheti a diákokra, hogy az ellenállásukat leküzdve elolvassák ezeket a műveket, melyek egyrészt a tantervi követelmény részei, másrészt klasszikus irodalmi értékek.

A másik két regény (a *Rumini* és a *Harry Potter*) kiválasztása során szempont volt, hogy ezek eleve népszerűek az adott korosztályban, szívesebben olvassák a diákok őket, így motiváltabbak a velük való munkára.

Így tehát a társasjáték alkalmas lehet a kevésbé népszerű művek olvasására való motiválásra, illetve erősítheti a pozitív aszociációkat, mélyítheti az élményt egy már kedvelt olvasmány esetén.

A játék során a diákok négy csoportban dolgoznak, felváltva húznak kártyákat, amelyek a megszerzett tudásuk felhasználására, véleményformálásra, érzelmek kifejezésére ösztönöznek. A feladatok közben a macska is aktívan részt vesz a folyamatban: akadálypályán halad át, behívós játékot

az AAE-hez kapcsolódva
bemutatjuk saját fejlesztésű,
macskás társasjátékunkat

játszik, trükköket mutat be. A játék segít oldani a tanulók szorongását, és mivel a fókusz megoszlik a feladat és az állat között, a visszahúzódóbb tanulók is bátrabban kapcsolódnak be.

A társasjáték egyik nagy előnye, hogy már egyetlen duplaóra alatt is végigjátszható, így olyan intézményekben is használható, ahol nem tudnának pl. egész tanéves állatasszisztációt biztosítani a tanórákra.

A társasjátékban három kategóriába tartozó kérdések szerepelnek. Vannak a szöveg tartalmára vonatkozó, „olvasónapló-szerű” kérdések, melyek konkrétumokra kérdeznek rá; leginkább a memóriát, az adatok előhívására vonatkozó készségeket kell használni a megválaszolásukhoz.

A második kategóriába tartoznak az értelmező kérdések. Itt már nem csak egyetlen helyes válasz lehetséges, a diákoknak használniuk kell érvelési, kombinációs, logikai képességeiket, illetve a világról alkotott általános tudásukat. Emellett ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásához a szövegértési képességek magasabb foka szükséges.

A harmadik kategóriába tartoznak az önreflexiók, esetenként önismereti kérdések. Itt már az olvasmányok inkább asszociációs alapnak számítanak, ahhoz, hogy a diákok saját maguk kapcsán fogalmazhassanak meg reflexiókat.

A játék végigjátszása során a tanulók így legalább három szinten dolgozzák fel az adott olvasmányt: a konkrétumok, „adatok” szintjén, ami elsősorban a memóriát fejleszti; a szövegértési, kognitív képességek szintjén; illetve a játék lehetőséget ad az

érzelemkifejezés, érzelmi intelligencia, önismeret, önreflexió fejlesztésére is, ami már irodalomterápiás tényezőket is mozgásba hoz.

A különböző kérdéstípusok az állatasszisztált feladatokkal

a gyors-rövid választ igénylő kihívásoknál a macskás játék is aktívabb

szervesen összefonódva jelennek meg. Vannak olyan feladatok, melyek elmélyülést, végiggondolást igényelnek (ilyen például egy-egy felolvasott részletre való reflektálás).

Az ilyen gyakorlatoknál az állattal végzett tevékenység ezt az elmélyülést támogatja. Például a cicát magához hívja a diák, ölbe veszi, és amíg elmondja a gondolatait, végig simogathatja az állatot. A gyors-rövid választ igénylő kihívásoknál a macskás játék is aktívabb. Például a csapattagok egymás mögött felsorakoznak terpeszben, és amikor a lábuk alatt áthalad a macska, mondaniuk kell egy szereplőt a regényből.

Néhány példa a társasjáték feladataiból

Behívós párbaj

Annak a csapatnak a jelöltje kezdi a párbajt, aki a kártyát húzta. Csapatonként választanak 1-1 jelöltet, akik kiállnak a párbajra. Ők felváltva hívják magukhoz az állatot. A foglalkozásvezető megnevez egy regényszereplőt. Akinél az állat van, mond egy tulajdonságot arról a szereplőről, és bedob egy újabb szereplőt a következő játékosnak.

Lábszlam

A csapatnak el kell mesélnie a regény történetét annyi fontos állomásra bontva, ahányan vannak a csapatban.

A lábszalom² szabályai szerint kell a macskát körbevezetni. Aki éppen vezeti az állatot, megnevezi a soron következő történést.

Terpeszfogó

Az egyik csapat játékos a fogó. A ki-hívott csapat összes tagja (4–6 fő) pedig menekül. Akit elkap a fogó, annak terpeszben kell megvárnia, amíg a felvezető odaér hozzá a macskával, és feltesz neki egy villámkérdést a regénnyel kapcsolatban. Ha helyes a válasz, a macska átbújik a lába alatt, és folytathatja a menekülést. A játék során minden résztvevő csak tyúklépésben haladhat! A fogó akkor nyer, ha egy pillanatra minden játékos terpeszben állva várakozik. Akkor veszít a fogó, ha a játékvezető feltette az összes kérdést, és legalább egy aktív játékos maradt.

Példa kérdésekre a Rumini regényhez készült játékból:

1. Melyik város híres arról, hogy ott található a világ legnagyobb kikötője, és a bazárjában minden kapható? (Pelevár.)
2. Miért félelmetes hírű a Ragacs-tenger? (Barátságtalan szigetei és szörnyei miatt.)
3. Hogyan kel át Rumini először a Sárkány-szoroson a Szélkirálynővel? (A sárkány szájába lőnek egy hordót, amiben Batka-szigeteki víz van, így a sárkány elalszik.)

4. Kik élnek a Batka-szigeten? (Fabatkák.)
5. Hogy hívják a pelekirály udvarmesterét? (Pampogi uraság.)
6. Hogy hívják a patkánykalózok hajóit? (Aranyvadász és Kalmár.)
7. Mivel fizet Balikó Naftalin Rufusnak azért, hogy megkeresse Ruminit a látószelencével? (A fabatkáktól hozott elszakíthatatlan fonállal.)
8. Miért olyan nehéz megtalálni a kazamaták lejárátát, ahol fogva tartja Félszemű Morti Ruminit? (Mert varázslat védi a helyet, így csak az láthatja a bejáratot és a lépcsőt, aki ismeri a varázsigét.)
9. Kitől kapta Félszemű Morti a varázsigét, ami védi a kazamaták lejárátát? (Naftalin Rufustól.)
10. Miért gyűlöli Naftalin Rufus Félszemű Mortit? (Mert Morti miatt halt meg a lánya, Nadinka, és megesküdött, hogy bosszút áll érte.)
11. Miért lőnek fel a kalózok kék fényjelzést? (Ezzel jelzik a sárkánynak, hogy a mögöttük haladó hajó a zsákmány, őket pedig hagyja elmenni.)

Igaz – hamis játék

A játékvezető állításokat mond, összesen öt darabot, a felvezető eközben trükköket végez el az állattal. Ha a játékvezető állítása igaz, akkor a csapatnak utánoznia kell azt, amit az állat csinál (forog, felugrik, leül stb). Ha az állítás nem igaz, akkor ülni kell maradni. A csapat közösen dönti el az állításról, hogy igaz vagy hamis, tehát szabad egyeztetni

² A lábszalom esetében a csapat tagjai körben állnak, arcukkal a kör közepe felé fordulnak. A macskát körbe kell vezetniük úgy, hogy egymásnak „adogatják tovább” jutalomfalattal csalogatva. A macska egyszer belülről, egyszer kívülről haladva kerül, tehát szalomozva megy körbe.

egymással a csapattagoknak. Ha legfeljebb két hiba csúszik a válaszokba, akkor a csapat még megkapja a feladatért járó pontot, ennél több hiba esetében viszont nem kapnak pontot.

Példa állításokra a Harry Potter regényhez készült játékból:

1. A regény elején a kígyó agresszívan viselkedett Harryvel (*hamis*).
2. Harry kezdettől fogva tudta, hogy ért a kígyók nyelvén (*hamis*).
3. Ron Weasley elsőként ült le Harry mellé a vonaton (*igaz*).
4. Hermione már az utazás során is tudta, hogyan kell varázsolni (*igaz*).
5. Neville megtalálta a varangyát, mielőtt megérkeztek a Roxfortba (*hamis*).
6. A Tészlek Süveg megengedte Harrynek, hogy beleszóljon az elhelyezésébe (*igaz*).
7. Draco Malfoy megjelent a párbaj helyszínén (*hamis*).
8. Hermione felgyújtotta Piton köpenyét, mert azt hitte, ő próbálja megölni Harryt (*igaz*).
9. Ron találta meg Nicolas Flamel nevét egy könyvben a könyvtár tiltott részlegében (*hamis – Hermione ismerte fel a csokoládébéka-kártyáról*).
10. Ron áldozatot hozott a varázssakkjátékban, hogy Harry továbbmehessen (*igaz*).

Csoportos behívós játék

A csapat minden tagja leül körben a földre, és a megadott szabályoknak megfelelően egyesével magukhoz hívják a macskát. Akinél a macska van, válaszol az aktuális körkérdésre.

Példa kérdésekre a Harry Potter regényhez készült játékból:

1. Harrynek a Roxfort válik az igazi otthonává, ahol egyszerre érik kalandok, de biztonságban is érezheti magát. Neked mi az a hely vagy közösség, amely hasonlóan fontos az életedben?
2. Válassz egy szereplőt a regényből, és mondd el, miben lenne jó hasonlítani rá!
3. Mondd el, szerinted mitől lesz valakiből hős! Mi jellemzi azt, aki hőssé válik? Értékelj ez alapján Harry hőssé válásának útját! Mi az, amitől ő pozitív hőssé tud válni a történet során?

A macskás társasjáték az irodalmi élményt, a közösségi játékot és a terápiás állat jelenlétét kapcsolja össze. Célja, hogy támogassa a diákokat abban, hogy bátrabban megszólaljanak, könnyebben beleéljék magukat a történetekbe, és személyesebb kapcsolatot alakítsanak ki az olvasott művekkel.

A játék nem pusztán ismeretátadásra szolgál, hanem érzelmi és közösségi tapasztalatokat is nyújt. A macska jelenléte hozzájárulhat a szorongás oldásához, és olyan légkört teremthet, amelyben a visszahúzóódóbb diákok is aktívabban részt tudnak venni a közös tevékenységekben. A módszer rugalmasan beilleszthető a tanórai keretek közé.

A pedagógusok és diákok beszámolóai alapján a játék élményszerű feldolgozást tesz lehetővé, és elősegíti a szociális és érzelmi készségek fejlődését. Több visszajelzés szerint a közös élmény hosszabb távon is emlékezetes marad a résztvevők számára.

Tanulási nehézségek és macskák – Az állatasszisztált terápia

Az állatasszisztált terápia a három itt bemutatott tevékenység közül leginkább strukturált és célzott forma, így mindig képzett terapeuta vezeti. Az olvasás és szövegértés kontextusában olyan diákoknak válhat hasznára, akiknek tanulási nehézségük vagy zavaruk van, és emiatt magasabb a támogatási igényük. A foglalkozások pontosan dokumentáltak, és rendszeres mérés–értékelés kíséri őket.

Az olvasás és szövegértés komplex készség, amely több részképesség összehangolt működését igényli. A megfelelő szókincs, a grammatikai szabályok ismerete, a beszédértés, valamint a fonológiai tudatosság – hangokra bontás, szótagolás, hang–betű megfeleltetés – mind alapvető fontosságú a fejlődéséhez.

A fejlesztésnek ezeket a területeket kell céloznia. Ugyanakkor érdemes a pszichés tényezőket is figyelembe venni.

A diszlexiás és olvasási nehézségekkel küzdő gyermekek esetében a primer tanulási zavarok mellett gyakran megfigyelhetők másodlagos pszichés nehézségek, amelyek részben a sikertelenségek, részben a környezeti reakciók következményei (Snowling, 2013; Alexander-Passe, 2008). Az ismételt kudarcélmények, a kortársakhoz viszonyított lemaradás és az ebből fakadó csökkent önértékelés elősegítik a szorongásos és depresszív tünetek kialakulását náluk (Humphrey és Mullins, 2002).

Több vizsgálat kimutatta, hogy a diszlexiás tanulók körében szignifikánsan

magasabb az alacsony önértékelés, a teljesítményszorongás és a társas izoláció előfordulása, mint a tipikusan fejlődő társaiknál (Mugnaini és mtsai., 2009). Ezek a pszichés zavarok nemcsak az iskolai teljesítményt, hanem a társas kapcsolatok minőségét és a hosszú távú mentális egészséget is kedvezőtlenül befolyásolhatják (Undheim, 2003). A negatív tanulási tapasztalatok gyakran vezetnek elkerülő viselkedéshez, passzivitáshoz és csökkent tanulási motivációhoz (Alexander-Passe, 2015).

A diszlexiás gyermekek támogatásában emiatt kulcsfontosságú a pszichológiai tényezők felismerése és kezelése is, nemcsak a kognitív fejlesztés, hanem az érzelmi és szociális jóllét érdekében is (Snowling és Hulme, 2012). Ennek megfelelően a szak-

irodalom hangsúlyozza a multidiszciplináris megközelítés jelentőségét, amely egyaránt célozza a tanulási és a pszichés nehézségek enyhítését (Lyytinen és mtsai., 2015).

Ezen tények ismeretében különösen hatékony beavatkozási mód lehet, ha a gyógypedagógiai fejlesztések terápiás állat bevonásával zajlanak.

Az alábbiakban néhány példát mutatunk arra, hogy a fent említett részképességek fejlesztésére milyen gyakorlatokat végezhetünk macskák bevonásával.

A szókincs fejlesztése

- A macskával kapcsolatos szavak gyűjtése (pl. szőr, bajusz, talppárna, dorombol), ezek jelentésének megbeszélése. (Természetesen más fogalomkörbe tartozó szavakat is

különösen hatékony lehet,
ha a gyógypedagógiai
fejlesztések terápiás állat
bevonásával zajlanak

gyűjthetünk, például akinek a hátára ugrik a macska, mondjon egy tárgyat, ami „a” betűvel kezdődik.)

- Képkártyákon szereplő szavakat (pl. tárgyak a teremben, érzelmek, állatok) kell a macskához kapcsolódó mondatban használni: „A macska elbújt a ... alatt.”

Grammatikai szabályok gyakorlása

- Mondatalkotó játék: a macskát a gyerekek a lábszalom szabályai szerint vezetik körbe. Akinél a macska van, bővíti egy szóval a piramismondatot. (Pl.: Peti vár. Peti régóta vár. Peti régóta vár Katára. Stb.). A mondatok bővítésénél meghatározhatjuk azt is, hogy milyen szófajú szót kell mondani.

A beszédértés fejlesztése

- A gyerekek rövid történeteket hallgatnak a macskáról, és kérdésekre válaszolnak: „Hol volt a macska? Mit csinált?”
- Minden diák feláll. A játékvezető állításokat fogalmaz meg. Például: „Akinék nem sárga a nadrágja, maradjon állva.” „Aki kakaót ivott reggelire, üljön le.” A végén egy diák marad állva, ő kérhet egy trükköt a cicától.

A fonológiai tudatosság fejlesztése

- Hangkereső játék: „Mondj olyan szót, ami ugyanazzal a hanggal kezdődik, mint a macska neve!”
- Szótagolás: lábszalom: akinél a macska van, elszótagolja az adott szót.
- Rímkereső játék: terpeszfogó,³ a szabaduláshoz most rímet kell mondani egy adott szóra.
- A diákok olyan szavakat kapnak, amelyekben összekeveredtek a betűk. Aki elsőnek jön rá, hogy milyen szó van odaírva, adhat egy falatot a macskának.

Ezek a gyakorlatok segítenek abban, hogy a gyerekek élményalapú módon, motíváltan fejlesszék képességeiket, miközben a macska jelenléte oldja a szorongásukat, és fenntartja a figyelmüket.

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány arra a problémára reflektál, hogy a diákok szövegértési készségei világszerte romlanak, miközben az olvasási motívációjuk is csökken. Az iskolai szorongás és teljesítménykényszer tovább nehezíti a helyzetet, hiszen a stressz gátolja a koncentrációt és a tanulást. Tanulmányunkban amellet érvelünk, hogy az állatasszisztált intervenciók – különösen a terápiás állatok jelenléte

³ A terpeszfogó során 1 fogót választunk. A fogó és a többiek is csak tyúklépésben közlekedhetnek. Ha valakit megérint, annak meg kell állnia és terpeszben kell várakoznia egészen addig, amíg a macska (a felvezető segítségével) át nem halad a lába alatt. A „mentőakcióért” cserébe a felvezető feltesz egy villámkérdést, amire helyes választ kell adni ahhoz, hogy tovább mehessen a játék.

– pozitív hatással lehetnek: csökkentik a feszültséget, növelik a komfortérzetet, és erősítik a motivációt.

A kutatások többsége eddig terápiás kutatókat vizsgálta, de a tanulmány részletesen bemutatja, hogy a macskák is alkalmasak lehetnek hasonló feladatokra. Nyugodt, csendes természetük miatt az érzékenyebb gyerekek számára is kevésbé fenyegetőek, dorombolásuk bizonyítottan stresszcsökkentő, és a kutyákkal szemben ritkább a tőlük való félelem. Magyarországon különleges vizsgarendszer is létezik terápiás macskák számára, a Terápiás és Segítő Macskákért Alapítvány keretei közt – amely az egyszerű jelenlét helyett aktív közreműködésre, trükkök bemutatására, sőt pedagógiai együttműködésre készíti fel az állatokat és felvezetőiket. Ez a nemzetközi gyakorlathoz képest egyedülálló megközelítés.

A gyakorlati példák között szerepelnek könyvtári és iskolai „Olvass a macskának!” programok, ahol a gyerekek szívesebben és bátrabban gyakorolják a hangos olvasást, valamint osztálytermi órák, ahol a macska jelenléte játékos feladatokon keresztül kapcsolódik a tananyaghoz. A cikkben egy saját fejlesztésű macskás társasjátékot is ismertetünk, amely klasszikus és népszerű ifjúsági regények feldolgozását teszi élményszerűvé, miközben fejleszti a szövegértést és az önreflexiót.

A terápiás macskák alkalmazása nemcsak az olvasási készségek fejlesztésére, hanem a psziché támogatására is alkalmas. Különösen hasznos lehet diszlexiás és tanulási

nehézségekkel küzdő gyerekek számára, akiknél gyakori a szorongás és az alacsony önértékelés. A macskákkal végzett gyakorlatok játékos, élményalapú formában célozzák a szókinccs, a fonológiai tudatosság, a beszédértés és a grammatikai készségek fejlődését.

Összességében a tanulmány arra mutat rá, hogy a terápiás macskák hatékonyan járulhatnak hozzá az olvasási motiváció és szövegértés fejlesztéséhez, valamint a tanulók érzelmi jóllétéhez. A módszer további kutatásokat és szélesebb körű bevezetést igényel, de a kezdeti hazai tapasztalatok kifejezetten biztatóak.

TOVÁBBI TERVEINK

Elsődleges célunk, hogy minél több, magas szinten képzett terápiás macska és felvezető vehessen részt az oktatásban és fejlesztésben, ezért folyamatosan dolgozunk a cicák képzésén és vizsgáztatásán. Emellett szeretnénk a módszert minél szélesebb körben megismertetni a pedagógusokkal és gyógypedagógusokkal, hogy ők is bátran beépíthessék munkájukba a terápiás állatok jelenlétének jótékony hatásait.

Ehhez kapcsolódva már több akkreditált pedagógus-továbbképzést is kínálunk, köztük *Az olvasási és szövegértési készségek fejlesztése gyermek- és serdülőkorban terápiás állatok bevonásával* című képzést, amelynek keretei közt a módszer részletes ismertetése mellett a társasjáték használatát is megtanítjuk a résztvevőknek.

több akkreditált pedagógus-továbbképzést is kínálunk

IRODALOM

- Alexander-Passe, N. (2008): The sources and manifestations of stress among school-aged dyslexics, compared with sibling controls. *Dyslexia*. **14**. 4. sz., 291–313. DOI: <https://doi.org/10.1002/dys.341>
- Alexander-Passe, N. (2015): *The dyslexia stress anxiety continuum: Psychopathology in children and adults with dyslexia*. Springer, London. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-19581-9>
- American Psychiatric Association (2013): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. kiadás). Author, Washington DC.
- Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H. és Kotrschal, K. (2012): Psychosocial and psychophysiological effects of human–animal interactions: The possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology*. **3**. (234). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00234>
- Bradshaw, J. W. S. (2013): *Cat sense: How the new feline science can make you a better friend to your pet*. Basic Books, New York.
- Friedmann, E., Son, H. és Tsai, C. C. (2010): The animal/human bond: Health and wellness. In: Fine, A. H. (szerk.): *Handbook on animal-assisted therapy*. Academic Press, San Diego. 85–107.
- Friesen, L. (2010): Exploring animal-assisted programs with children in school and therapeutic contexts. *Early Childhood Education Journal*. **37**. 4. sz., 261–267. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0349-5>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. (2000): Engagement and motivation in reading. In: Kamil, M. L. és mtsai. (szerk.): *Handbook of reading research. Vol. III*. Lawrence Erlbaum, Mahwah. 403–422.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. és You, W. (2004): Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In: McNamara, D. S. (szerk.): *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Lawrence Erlbaum, Mahwah. 59–84.
- Hall, S. S., Gee, N. R. és Mills, D. S. (2016): Children reading to dogs: A systematic review of the literature. *PLOS ONE*. **11**. 2. sz. (e0149759). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149759>
- Hughes, L., Hunter, S. és Waggoner, L. P. (2019): Reading to Rover: Effects on student reading ability and attitudes. *Human-Animal Interaction Bulletin*. **7**. 1. sz., 1–20.
- Humphrey, N. és Mullins, P. M. (2002): Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education*. **29**. 4. sz., 196–203. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00264>
- Lyytinen, H., Erskine, J., Aro, M., Richardson, U. és Lyytinen, P. (2015): Reading and dyslexia in different orthographies: An overview of the cross-linguistic comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*. **56**. 2. sz., 126–134. DOI: <https://doi.org/10.1111/sjop.12209>
- Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G. és Albertini, G. (2009): Internalizing correlates of dyslexia. *World Journal of Pediatrics*. **5**. 4. sz., 255–264. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12519-009-0049-7>
- OECD (2019): *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Ollendick, T. H. és King, N. J. (1994): Fears and their level of severity in children and adolescents: A normative epidemiological study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. **35**. 5. sz., 927–937. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb02303.x>
- Pongrácz, P., Bensaali-Nemes, F., Bánszky, N. és Dobos, P. (2025): The biological irrelevance of ‘Cattachment’ – It’s time to view cats from a different perspective. *Applied Animal Behaviour Science*. 271. sz. (105829). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.applanim.2025.105829>
- Putwain, D. W. (2007): Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*. **77**. 3. sz., 579–593. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709906X161704>

- Snowling, M. J. (2013): Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*. **13**. 1. sz., 7–14. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>
- Snowling, M. J. és Hulme, C. (2012): Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*. **47**. 1. sz., 27–34. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>
- Suldo, S. M. és Shaunessy, E. (2008): Emotional and academic functioning in students in high-stakes testing environments. *Psychology in the Schools*. **45**. 4. sz., 349–363.
- Turner, D. C. és Bateson, P. (2014): *The domestic cat: The biology of its behaviour* (3rd ed.). Cambridge University Press, Cambridge.
- Undheim, A. M. (2003): Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood. *Nordic Journal of Psychiatry*. **57**. 3. sz., 221–226. DOI: <https://doi.org/10.1080/08039480310001391>

Retek és Pajesz

11 óra 11

