Branstetter, G. (2026). Terápiás kutya a művészeti felsőoktatásban. Egy intézményi gyakorlat bemutatása és a hallgatói tapasztalatok felmérése. *Tánc és Nevelés. Dance and Education, 7*(2), 3–18. https://doi.org/10.46819/TN.7.2.3-18

TERÁPIÁS KUTYA A MŰVÉSZETI FELSŐOKTATÁSBAN

EGY INTÉZMÉNYI GYAKORLAT BEMUTATÁSA ÉS A HALLGATÓI TAPASZTALATOK FELMÉRÉSE

Branstetter Gabriella
MD, aneszteziológus–intenzív terápiás szakorvos, sportorvos, családorvos, táncos és próbavezető (klasszikus balett), mozgásbiológia oktató, habilitációs kutya kiképzője, Tükör Módszer oktató, Magyar Táncművészeti Egyetem

Absztrakt

A táncművészeti felsőoktatás, és különösen a klasszikus balett, a folyamatos teljesítménykényszer és testi-érzelmi igénybevétel miatt az egyik legterheltebb pedagógiai környezet. Jelen tanulmány egy intézményi gyakorlatot mutat be, amelynek keretében egy terápiás kutya rendszeresen jelen van a Magyar Táncművészeti Egyetem mozgásbiológia (anatómia-élettan) óráin. A gyakorlat hallgatói megítélését kvantitatív, kérdőíves felméréssel vizsgáltuk. A vizsgálat vállaltan pilot jellegű: egycsoportos, kontroll nélküli, egyszeri, visszatekintő önbevallás, amely a megítélés irányát és erősségét rögzíti, nem a beavatkozás okozati hatását. A kérdőívet a terápiás kutyával tanított hallgatók töltötték ki (83 érvényes válasz, 86,5%-os válaszadási arány). A Likert-itemeket a skála semleges középértékéhez viszonyítva egymintás próbákkal és hatásmérettel, a kategorikus válaszokat arányokkal és konfidenciaintervallummal, az itemek együttjárását Spearman-féle rangkorrelációval elemeztük. A hallgatók megítélése minden dimenzióban egyértelműen pozitív volt: a legkedvezőbb a hangulat, a csoportlégkör és az órai jelenléti hajlandóság terén, míg a tananyag közvetlen elsajátítása semleges maradt. A hallgatók túlnyomó többsége utólag is jónak tartotta a kutya jelenlétét, allergiás vagy kényelmetlenségi panaszt senki sem jelzett. Ez az első nemzetközileg dokumentált eset ilyen gyakorlatra a művészeti felsőoktatásban.

Kulcsszavak: állatasszisztált oktatás (AAE), terápiás kutya, stresszkezelés, táncos felsőoktatás, kérdőíves felmérés, pilot vizsgálat, mozgásbiológia

1. BEVEZETÉS

A táncpedagógia különleges helyet foglal el a művészeti nevelés rendszerében. A táncos képzés, és különösen a klasszikus balett, rendkívüli testi és lelki követelményeket támaszt. A hallgatók nap mint nap szembesülnek a fizikai határaikkal és a teljesítménykényszerrel, miközben a tükör előtt végzett, folyamatosan értékelt

* A magyar nyelvű kézirat első változata 2026. június 30-án érkezett szerkesztőségünkbe.

munka jelentős pszichológiai terhet ró rájuk. Ez a közeg fokozottan ki van téve a krónikus stressznek, az önértékelési zavaroknak és a kiégésnek (Buckroyd, 2000; Hamilton, 1997).

Jelen tanulmány szerzője orvosi, valamint táncos és próbavezetői képzettséggel egyaránt rendelkezik. Ez a kettős, orvosi és pedagógiai nézőpont sajátos megfigyelői helyzetet ad: a szerző egyszerre tudja értelmezni a táncos közeg fiziológiai és pszichológiai terhelését, és orvosi képzettséggel dokumentálni egy gyakorlat mechanizmusait. A Magyar Táncművészeti Egyetemen (MTE) két kutya jelenléte alapozta meg ezt a gyakorlatot. Egy személyi segítőkutya 2022 januárjától van jelen az érintett oktatói munkában. A terápiás munkára szánt Lego 2023 májusától kölyökkutyaként látogatta a Mozgásbiológia órákat, majd 2023 szeptemberétől tanuló, majd 2025 tavaszától hivatásos terápiás kutyaként vesz részt rendszeresen az oktatási folyamatban (képzését és vizsgáztatását a segítő kutyák kiképzéséről szóló 27/2009. (XII. 3.) SZMM rendelet előírásai szerint, akkreditált segítőkutya-kiképző egyesület végezte). A jelen kvantitatív felmérés kizárólag a Legóval tanított hallgatói kohorszra vonatkozik.

Eddigi ismereteink szerint nem született még olyan dokumentált beszámoló, amely terápiás kutya rendszeres intézményi jelenlétét rögzítené a felsőfokú művészeti képzésben. Az állatasszisztált oktatás (AAE) szakirodalma szinte kizárólag az általános és a speciális általános iskolai kontextusra koncentrál, amit Morgan (2024) legfrissebb szisztematikus áttekintése is megerősít; a felsőfokú, és különösen a művészeti felsőoktatás teljes fehér folt ezen a területen. A tanulmány célja kettős. Egyrészt tudományos keretbe helyezi az állatasszisztált beavatkozások mechanizmusait és táncpedagógiai szerepüket, másrészt első alkalommal vizsgálja kvantitatív kérdőíves adatokkal a kutya jelenlétének hallgatói megítélését.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

2.1. Az AAA, AAT és AAE megkülönböztetése

Az állatasszisztált beavatkozások három fő irányzatát különböztetjük meg (Fine, 2010). Az állatasszisztált aktivitás (animal-assisted activity, AAA) elsődleges célja az életminőség javítása és a pozitív élmény nyújtása; az állatasszisztált terápia (animal-assisted therapy, AAT) meghatározott, dokumentált fejlesztési célokhoz kötött és szakember bevonását igényli; az állatasszisztált oktatás (animal-assisted education, AAE) a pedagógiai kontextushoz kapcsolódik, ahol a kutya motivációs eszközként van jelen az oktatási folyamatban (Fine, 2010; Levinson, 1969). Az MTE-n Lego jelenléte mindhárom szintet érinti: stresszoldó hatása az AAA, egyes célzott interakciói az AAT, az oktatási folyamatba való integráltsága pedig az AAE szemléletét tükrözi. A hazai szakirodalomban Mittly (2025) is hangsúlyozza, hogy a gyakorlatban gyakran elmosódik az AAA és az AAT közötti határ, ami megnehezíti az eredmények értelmezését; ezért a beavatkozás típusának pontos megnevezése elengedhetetlen.

2.2. Történeti háttér

A tudatos állatasszisztált beavatkozások történetét Boris Levinson nevéhez kötjük, aki az 1960-as években elsőként dokumentálta, hogy kutyája jelenléte korábban

kommunikációképtelen gyermekeknél spontán kapcsolatfelvételt indított el (Levinson, 1969). Azóta randomizált kontrollált vizsgálatok igazolják az AAT hatékonyságát szorongás, depresszió, krónikus fájdalom és szociális izoláció esetén (Kamioka et al., 2014). Az oktatási alkalmazások terén Morgan (2024) szisztematikus áttekintése, amely 2000 és 2023 között 534 résztvevőt lefedő 8 minőségi tanulmányt értékelt, megerősíti, hogy a terápiás kutya jelenléte kedvezően hat a szociális készségekre és az általános oktatási élményre. Ugyanez az áttekintés világosan jelzi a felsőoktatási, és kiváltképp a művészeti kontextus teljes hiányát.

2.3. Neurobiológiai mechanizmusok

A terápiás hatás nem szubjektív benyomás, hanem mérhető élettani folyamatokon alapul. A kutya és az ember közötti kölcsönös szemkontaktus és érintés mindkét félben oxitocin-felszabadulást vált ki (Nagasawa et al., 2015). Az oxitocin csökkenti a félelmet és növeli a bizalmat, ezzel pedig elősegíti a szociális kapcsolódást (Beetz et al., 2012; Odendaal & Meintjes, 2003). A kutya jelenléte emellett mérhetően csökkenti a kortizolszintet, lassítja a szívverést, és a vérnyomást is normalizálja (Allen et al., 2002). Meixner és Kotrschal (2022) 18 kontrollált tanulmányt feldolgozó áttekintése igazolta, hogy a kutyával való fizikai kontaktus fordítottan arányos a szaliváris kortizolszinttel, és hogy ez a hatás a pedagógusokra is kiterjed (Hutter, 2015).

Gee és munkatársai (2025) randomizált kontrollált vizsgálata, amelyben a kontrollcsoportot ugyanaz a kutyavezető kereste fel, csak kutya nélkül (úgynevezett handler-only kontroll), kimutatta, hogy a kutya jelenléte önmagában, az emberi jelenléten túl is hozzáadott értéket nyújt. Ehhez fontos megszorítás, hogy a vizsgálatot kórházi idős betegeken végezték, ezért az eredmény a táncpedagógiai, fiatal felnőtt kontextusra csak óvatosan vetíthető ki. A krónikus stressz általában izomtónus-növekedést, a légzésmintázat megváltozását és a koordináció romlását okozza (Hamilton, 1997; McEwen, 2008), és mindhárom közvetlenül ronthatja a táncos teljesítményét.

2.4. A táncpedagógiai kontextus sajátosságai

A klasszikus balett-képzés az egyik legintenzívebb teljesítménykörnyezet a felsőoktatásban. Buckroyd (2000) kimutatta, hogy a balett-hallgatók körében szignifikánsan magasabb a szorongásos és depressziós tünetek prevalenciája az általános felsőoktatási populációhoz képest. A próbafolyamatok erős csoportdinamikai feszültségeket generálnak; Sherif (1961) realisztikus konfliktuselmélete szerint a csoportközi feszültségek szupraordinált célokkal oldhatók. Tapasztalataink szerint Lego jelenléte természetes szupraordinált célként működik: a kutya körül megerősödik a hallgatók csoportidentitása, és háttérbe szorul a versengő dinamika. Az ítéletmentes jelenlét biztonságos kötési teret teremt (Bowlby, 1969), a pozitív érzelmek pedig Fredrickson (2001) *broaden-and-build* elmélete szerint tágítják a figyelmi fókuszt és erőforrásokat építenek. Ezt a kohéziós szerepet klinikai környezetben Mittly (2025) randomizált, kontrollált vizsgálata is alátámasztja: a terápiás kutya szociális katalizátorként működött, a foglalkozásokon kialakult csoportkohézió pedig tartósnak bizonyult.

3. MÓDSZER

3.1. A kutatás kontextusa és a kutyák idővonala

Egy személyi segítőkutya 2022 januárjától van jelen a szerző MTE-n folytatott oktatói munkájában. Lego 2023 májusától kölyökkutyaként látogatta az órákat, majd 2023 szeptemberétől tanuló terápiás kutyaként vett részt rendszeresen a mozgásbiológia (anatómia-élettan) órákon. A jelen kérdőíves felmérés és minden kvantitatív adat kizárólag a Legóval tanított hallgatókra vonatkozik. A vizsgált időszakban Lego mintegy 230 mozgásbiológia-tanórán volt jelen. Ez gazdag megfigyeléses (kvalitatív) bázist ad, azonban hangsúlyozzuk, hogy a 230 tanóra nem része a kvantitatív adathalmaznak: az alábbi kérdőíves felmérés egyszeri, visszatekintő mérés, így a vizsgálat ebben az értelemben nem longitudinális.

3.1.1. A tantárgy és az oktatási keret

A kutya jelenléte a mozgásbiológia (más néven alkalmazott egészségtan; a tananyag jellege szerint anatómia-élettan) tantárgy óráihoz kötődik. A tárgyat a szerző tanítja az elsőéves hallgatóknak, nappali tagozaton heti két, levelező tagozaton heti egy tanórában. A tárgy 2 kredites, számonkérési formája kollokvium. Lego ezeken az órákon van jelen. A kurzus résztvevői a *táncos és próbavezető* alapszak (BA) elsőéves hallgatói, akik négy szakirány valamelyikén tanulnak: divattánc, színházi tánc, klasszikus balett és moderntánc. A felmért sokaság szakirány szerint tehát heterogén, közös bennük azonban a hivatásos táncosképzés magas testi és pszichés terhelése.

A mozgásbiológia (anatómia-élettan) a táncosképzés egyik alapozó tárgya, ezért indokolt a BA-képzés első évében. A táncos a saját testével mint elsődleges munkaeszközzel dolgozik, így a mozgást létrehozó anatómiai képletek, valamint a keringés, a légzés, a táplálkozás és az edzésélettan alapvető folyamatainak ismerete a tudatos, biztonságos és fenntartható mozgásművelés előfeltétele. Az itt megszerzett tudás a sérülésmegelőzés és a terhelhetőség megértésének alapja, és szakiránytól függetlenül minden további gyakorlati és elméleti tárgy megalapozását szolgálja. Az alapozó jelleg miatt célszerű a képzés legelején elsajátítani, hogy a hallgató a további évek egyre növekvő fizikai terhelését már megfelelő testtudati és élettani ismeretekre építve viselje.

A tantárgynak két fő célja van. Az egyik, hogy a hallgató a kurzus végére el tudja mondani, az alapvető mozdulatok közben mely anatómiai képletek dolgoznak az adott mozdulat kivitelezéséért, és ennek alapján fel tudja ismerni a mozgás közben keletkező sérüléseket. A másik, hogy a hallgató megismerje az emberi test alapvető élettani folyamatait, elsősorban a keringést, a légzést, a táplálkozást és az edzésélettan alapjait. A kurzus teljesítésekor a hallgató az alapvető mozdulatokhoz hozzá tudja rendelni a bennük részt vevő fő anatómiai képleteket, felismeri a mozgás közben kialakuló jellemző sérüléseket, valamint ismeri és értelmezi a keringés, a légzés, a táplálkozás és az edzésélettan alapvető folyamatait. Az órák jórészt elméletiek, néhol gyakorlati elemekkel. Az élettani témák feldolgozása főként előadás formájában történik. Az anatómiai részben számos konkrét mozdulat közös elemzésére kerül sor, és tisztázódik, mely izmok és ízületek dolgoznak az egyes mozdulatok kivitelezésében. A kutya az órák teljes ideje alatt jelen van, a terem természetes részeként.

3.1.2. Az intervenció jellege (a kutyás jelenlét leírása)

Az intervenció lényege a terápiás kutya nem direktív, szabad jelenléte a mozgásbiológia (anatómia-élettan) órák teljes ívében, nem pedig előre rögzített, manualizált gyakorlatsor. A kutya soha nem volt interakcióra vagy teljesítményre kényszerítve: a hallgató és a kutya közötti kontaktust minden esetben a kölcsönös önkéntesség vezérelte, a kutyavezető (egyben az oktató) folyamatos felügyelete mellett. Ez a nem manualizált jelleg korlátozza a pontos reprodukálhatóságot; ennek ellensúlyozására az alábbiakban a tipikus óramenet szerint, három szakaszra bontva, részletesen írjuk le a jelenlét formáit.

A hallgatók érkezésekor a kutya szabad kontaktusra volt elérhető: megsimogathatták, üdvözölhették, mielőtt a helyükre ültek. Az interakció formáját a hallgatók maguk választották meg: egyesek a földre leülve ölelték a kutyát, mások a kutya saját jutalomfalatjával etették, trükköket kértek tőle, vagy a játékát dobálták neki. Mivel a kutyavezető jellemzően korábban érkezik, és a hallgatók is fokozatosan gyülekeznek, erre a kötetlen ráhangolódásra óránként mintegy 10-15 perc jutott. Ez a néhány perces interakció oldja a megérkezéssel járó feszültséget, és a csoportlégkört már az óra kezdete előtt pozitív irányba hangolja.

A frontális, elméleti magyarázat alatt a kutya nyugodtan, a terem egy meghatározott pontján tartózkodott, csendes, kiszámítható jelenléttel. Megfigyelhető volt, hogy a kutya spontán módon ahhoz a hallgatóhoz húzódott, akinek nehezebb napja volt: melléköltözött, és a fejét az ölébe hajtva percekig ott maradt. A megterhelőbb vagy fokozott figyelmet igénylő gyakorlati mozzanatoknál célzott jelenlét érvényesült: a kutya a hallgatók közelében maradt és megsimogatható volt, ami a feszültebb feladatok közben is folyamatos önszabályozási (önnyugtató) lehetőséget kínált. A konkrét tevékenységek között szerepeltek a tapintásos anatómiai gyakorlatok, a páros feladatok, a csoportmunka és a mozgásos demonstrációk; ezek során a kutya szabadon vándorolt a csoportok között.

A fokozottan stresszkeltő helyzetekben, így a számonkérés, a felelés vagy az értékelés előtt és alatt a kutya jelenléte célzottan stresszoldó szerepet kapott: a hallgatók a megmérettetés előtt vagy után kontaktusba léphettek vele, magukhoz hívhatták, akár ölbe is vehették. A kutyavezető a hallgatókat figyelve, finom mutatással egy-egy hallgatóhoz irányította a kutyát interakcióra. Az óra zárásakor az ismételt szabad interakció pozitív érzelmi lezárást adott a foglalkozásnak.

A teljes folyamatban a kutyavezető felügyelte az interakciókat, szabályozta azok intenzitását, és biztosította a kutya pihenőidejét és visszavonulási lehetőségét, így a jelenlét egyszerre szolgálta a hallgatók és az állat jóllétét, összhangban az állatjóllét öt tartományának modelljével, amely az ember és az állat közötti interakciót is a jóllét értékelésének részévé teszi (Mellor et al., 2020). A kutya a jogszabályi előírásoknak (27/2009. (XII. 3.) SZMM rendelet) megfelelő orvosi dokumentációval, érvényes oltásokkal, valamint rendszeres külső és belső parazitamentesítéssel rendelkezett, és rendszeresen fürdették. A hallgatók kizárólag a kutya saját jutalomfalatját adhatták neki, friss vizet biztosítottak számára, a kutya pedig az óra meghatározott szakaszaiban visszavonulhatott és pihenhetett.

3.2. Sokaság és adatgyűjtés

A felmérés célsokasága pontosan az a 96 hallgató volt, akiket a szerző a vizsgált időszakban Legóval tanított; a kérdőívet mindannyiuknak kiküldtük. Összesen 83 érvényes válasz érkezett, ami a teljes sokaság 86,5%-a (a 83 fő tehát nem egy nagyobb populációból vett minta, hanem a célsokaság döntő többsége). A válaszadók mindannyian a táncos és próbavezető alapszak elsőéves hallgatói, azaz 19 és 23 év közötti fiatal felnőttek voltak (az életkori tartomány a tanított évfolyamokból ismert); nemre és egyéni életkorra vonatkozó háttérváltozót a kérdőív az anonimitás védelme érdekében nem gyűjtött, mivel a férfi hallgatók alacsony száma miatt a nem megadása azonosíthatóvá tette volna az ő válaszaikat. Ez a magas válaszadási arány kérdőíves felméréshez kiemelkedő, és csökkenti a nemválaszolásból eredő torzítás kockázatát. A kitöltés anonim és önkéntes volt, a tanév végén történt.

3.3. Mérőeszköz

A kérdőívet a jelen vizsgálathoz, saját fejlesztésben állítottuk össze, mivel a szerzők ismerete szerint nem áll rendelkezésre validált, kifejezetten a felsőoktatási AAE-kontextusra szabott mérőeszköz. A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim volt; azonosításra alkalmas személyes adatot nem gyűjtöttünk. A kérdőív nem kért nevet vagy Neptun-kódot, és a kitöltő rendszer nem naplózott azonosításra alkalmas adatot (pl. IP-címet vagy e-mail-címet). A hallgatók a kitöltés előtt tájékoztatást kaptak a felmérés céljáról, és a kitöltéssel adták tájékozott beleegyezésüket. A felmérés a rutin oktatási tevékenység anonim, visszatekintő hallgatói értékelése volt, amely semmilyen beavatkozással nem járt; emiatt formális kutatásetikai bizottsági engedélyt nem igényelt. Az adatkezelés a hatályos adatvédelmi szabályozás (GDPR) elveinek megfelelően, kizárólag anonimizált, aggregált formában történt.

Az item-dimenziókat a 2. fejezetben bemutatott elméleti keret (a neurobiológiai stresszoldó mechanizmusok, valamint a csoportdinamikai és kötődéselméleti szempontok) alapján alakítottuk ki. Az online kérdőív 16 érdemi kérdést tartalmazott. Kilenc item ötfokú Likert-skálán kérte a kutya jelenlétének észlelt megítélését (1 = egyáltalán nem / negatív, 5 = nagymértékben / pozitív). A kilenc Likert-item a következő dimenziókat fedte le: a kutyák jelenlétének kedvelése; a kutyák az órák szerves részévé válása; a hangulat; a napi stressz oldása; a tantárgy iránti motiváció; az évfolyamtársi kapcsolatok; a csoportlégkör oldottsága; az órai jelenléti hajlandóság; valamint a tananyag elsajátítása. További hét item kategorikus választ kért, például a kezdeti és az év végi attitűdöt, a figyelemre gyakorolt megítélt hatást, az oktató megélését, a zavaró helyzeteket, az allergiás panaszokat és az összértékelést. A kilenc Likert-itemre együttesen számított belső megbízhatóság kiváló (Cronbach-féle $\alpha = 0{,}85$).

3.4. Statisztikai elemzés

A Likert-itemek átlagát a skála semleges középértékéhez (3) viszonyítottuk, és a középponttól való standardizált eltérést közöljük (a standardizált átlageltérés képlete szerint, 95%-os konfidenciaintervallummal). A középértéktől való eltérést

egymintás t-próbával és Wilcoxon-féle előjeles rangpróbával teszteltük. A két próba minden itemnél azonos következtetést adott, ezért az 1. táblázatban a nemparaméteres Wilcoxon-p értéket közöljük. Ez a standardizált eltérés az egymintás Cohen-féle d hatásméretnek felel meg: azt fejezi ki, hány szórásegységnyire van az átlag a skála közepétől. Mivel a vizsgálat egycsoportos és kontroll nélküli, ez az érték a megítélés erősségét, nem pedig a beavatkozás okozati hatásának nagyságát jellemzi. A Wilcoxon-próbához emellett az $r = Z/\sqrt{N}$ hatásméretet is közöljük, amelyet Cohen konvenciója szerint értelmezünk (0,1 kicsi, 0,3 közepes, 0,5 nagy hatás). A magas értékeket a plafonhatás felfelé tolja, ezért abszolút nagyságukat óvatosan kell értelmezni.

A kategorikus itemeknél arányokat és Wilson-féle 95%-os konfidenciaintervallumot, az itemek közötti összefüggéseknél Spearman-féle rangkorrelációt számítottunk; a ρ együttható egyben hatásméret is, amelyet Cohen konvenciója szerint értelmezünk (0,1 kicsi, 0,3 közepes, 0,5 nagy hatás). A tanév eleji és végi attitűdöt kizárólag leíró módon, gyakoriságokkal közöljük.

3.5. A visszatekintő attitűdváltozás kezelése

A kérdőív egyik kérdése a kutyák iránti kezdeti érzést mérte, egy másik, visszatekintő kérdés pedig azt, hogy ez az érzés a tanév végére hogyan változott (pozitív irányba vagy nem változott). Ez nem két független mérési időpont, hanem egyetlen, retrospektív önbevallás a kezdeti állapotról és az észlelt változásról. Ezért az attitűdváltozást kizárólag leíró gyakoriságként közöljük, és tudatosan nem alkalmazunk rá páros szignifikanciatesztet vagy páros hatásméretet, mivel azok az adat felépítéséből adódóan körkörösek lennének.

4. EREDMÉNYEK

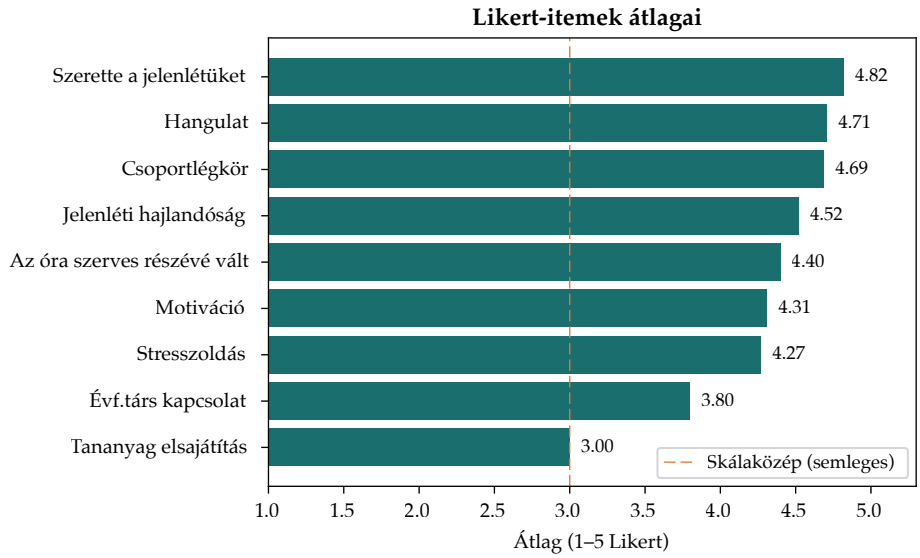
4.1. A kutya tanórai jelenlétének hallgatói megítélése

A kutya jelenlétének megítélése minden Likert-dimenzióban a semleges középérték fölött volt (*1. táblázat*). A skálaközéptől legtávolabb a kutyák kedvelése, a hangulat, a csoportlégkör és az órai jelenléti hajlandóság itemek átlaga esett; ezeknél plafonhatás is megfigyelhető, mivel a válaszok döntő többsége a maximális 5-ös érték volt. Egyetlen kivétel a tananyag közvetlen elsajátítása, ahol az átlag pontosan a skálaközépen volt (a standardizált eltérés 0,00, a 95%-os intervallum a nullát tartalmazza).

1. táblázat: A Likert-itemek leíró statisztikája, a skálaközéptől (3) való standardizált eltérése és a Wilcoxon-próba hatásmérete ($N = 83$)

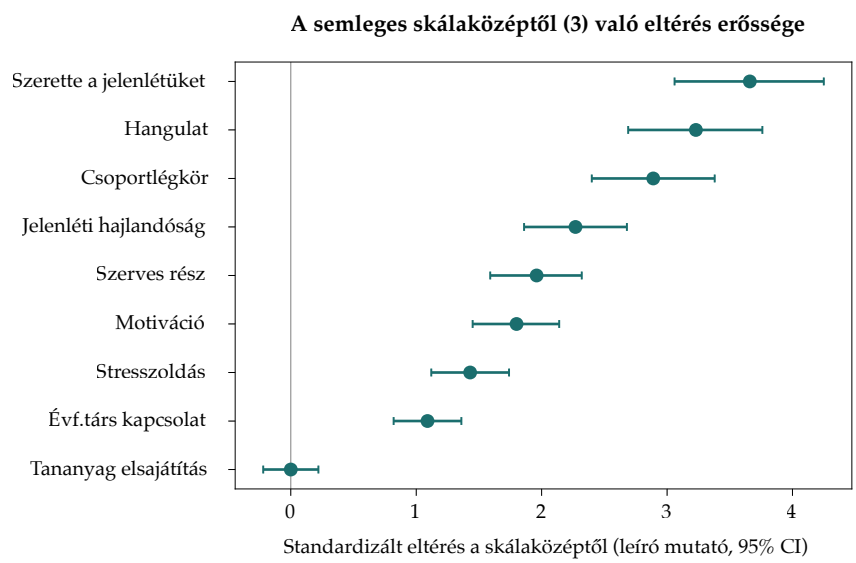
Kérdés (item)	**Átlag**	**Szórás**	**Med.**	**Std. eltérés**	**95% CI**	***p* (Wilcoxon)**	***r***
Szerette a jelenlétüket	4,82	0,5	5	3,66	[3,06; 4,25]	< 0,001	0,94
Az óra szerves részévé vált	4,4	0,71	5	1,96	[1,59; 2,32]	< 0,001	0,85
Hangulat	4,71	0,53	5	3,23	[2,69; 3,76]	< 0,001	0,91
Stresszoldás	4,27	0,88	4	1,43	[1,12; 1,74]	< 0,001	0,77
Motiváció	4,31	0,73	4	1,8	[1,45; 2,14]	< 0,001	0,82
Évf.Társ kapcsolat	3,8	0,73	4	1,09	[0,82; 1,36]	< 0,001	0,72
Csoportlégkör	4,69	0,58	5	2,89	[2,4; 3,38]	< 0,001	0,90
Tananyag elsajátítás	3	1	3	0	[-0,22; 0,22]	0,785	0,03
Jelenléti hajlandóság	4,52	0,67	5	2,27	[1,86; 2,68]	< 0,001	0,86

Megjegyzés: a standardizált eltérés az egymintás Cohen-féle *d*-nek felel meg, $r = Z/\sqrt{N}$ a Wilcoxon-próba hatásmérete. Az értékek azt mutatják, hogy nyolc itemnél a megítélés nemcsak statisztikailag, hanem nagyságát tekintve is erősen eltér a semleges középtől ($d > 1$, $r > 0{,}7$), a legerősebben a kutya jelenlétének kedvelése, a hangulat és a csoportlégkör esetében; a tananyag elsajátításánál viszont az eltérés gyakorlatilag nulla ($d = 0{,}00$; $r = 0{,}03$). Ebből arra következtetünk, hogy a hallgatók a kutya jelenlétét elsősorban érzelmi és társas szinten élték meg támogatónak, a tananyag közvetlen elsajátítására nézve pedig semlegesnek.



1. ábra: A Likert-itemek átlagai. A szaggatott vonal a semleges skálaközepet (3) jelöli.

Az *1. ábra* oszlopdiagramja szemlélteti, hogy a kilenc item közül nyolc átlaga jól láthatóan a szaggatott vonallal jelölt semleges középérték (3) fölé emelkedik: a kutyák kedvelése (4,82), a hangulat (4,71) és a csoportlégkör (4,69) értékei közelítenek az ötös maximumhoz, míg egyedül a tananyag-elsajátítás oszlopa esik pontosan a középvonalra (3,00).



2. ábra: A skálaközéptől való standardizált eltérés (leíró mutató) 95%-os konfidenciaintervallummal.

A 2. *ábra* ugyanezt a mintázatot a skálaközéptől való standardizált eltérésként, 95%-os konfidenciaintervallummal ábrázolja. A nyolc pozitív item intervalluma teljes egészében a nulla fölött helyezkedik el, vagyis a középponttól való eltérés mindegyiknél egyértelmű; a tananyag-elsajátítás intervalluma ezzel szemben a nullát is tartalmazza, ami a semleges megítélést tükrözi. A tananyag-item semleges eredménye módszertanilag is fontos: azt jelzi, hogy a hallgatók nem adtak válogatás nélkül magas pontot, így a többi item magas értékei hitelesebbek. Összességében a számok azt mutatják, hogy a kutya jelenlétének megítélése annál kedvezőbb, minél inkább érzelmi és társas tartalmú a kérdés (a jelenlét kedvelése, a hangulat, a csoportlégkör), és annál semlegesebb, minél inkább közvetlen tanulási teljesítményre vonatkozik (tananyag). A hallgatók megélésében a kutya hatása tehát a tanulási környezet minőségén, nem a tanulás tartalmán keresztül jelentkezik.

4.2. A hallgatók kezdeti és a visszatekintő attitűdje

A kutyák iránti kezdeti érzés már a tanév elején is túlnyomóan pozitív volt: a hallgatók 61,4%-a örült a kutyáknak, 36,1%-a kíváncsi volt rájuk, és összesen 2,4% ($n = 2$) jelzett közömbös vagy tartózkodó kezdeti viszonyt. A tanév végére adott visszatekintő értékelés szerint az attitűd kizárólag pozitív vagy változatlan irányban mozdult; egyetlen hallgató sem jelzett negatív irányú változást (2. *táblázat*).

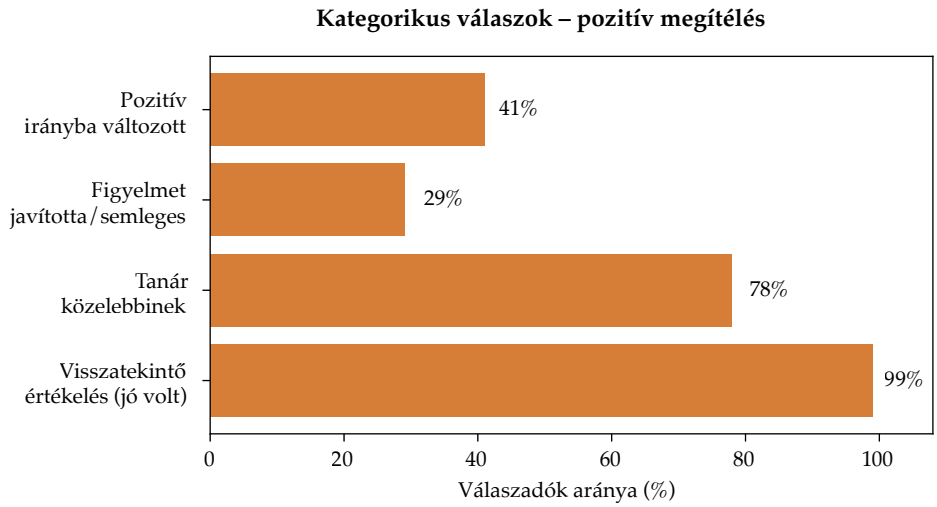
2. *táblázat:* A kutyák iránti attitűd visszatekintő, önbevallásos változása ($N = 83$)

A változás iránya	***n***	**Arány**
Pozitív irányba változott	34	41,0%
Nem változott	49	59,0%
Negatív irányba változott	0	0%

Megjegyzés: egyszeri retrospektív kérdés, nem független elő- és utómérés. Az adatok azt mutatják, hogy a tanév során egyetlen hallgatónál sem romlott a kutyák iránti viszonyulás, a hallgatók 41%-ánál pedig tovább javult; ez a kezdeti pozitív attitűd megerősödésére, nem pedig elfáradására utal.

A „nem változott" 59%-os aránya nagyrészt abból ered, hogy a kezdeti attitűd már eleve a skála felső végén volt (nincs hová tovább emelkednie), ezért a 41%-os pozitív elmozdulás nem tekinthető alulbecsültnek; az adatot plafonhatás mellett kell értelmezni.

A két kezdetben nem egyértelműen pozitív attitűddel induló hallgató eltérő pályát futott be: a kezdetben közömbös hallgató a tanév végére kifejezetten pozitív értékelést adott (4/5 elégedettség, retrospektíve „igen, mindenképp"), míg a kezdetben tartózkodó hallgató attitűdje a tanév során végig változatlan maradt, és retrospektíve is elutasító választ adott (2/5 elégedettség, „nem szerettem"). Ez utóbbi eset jelzi, hogy a kezdeti fenntartás nem minden esetben oldódik fel pusztán az expozíció hatására.



3. ábra: A kategorikus itemek pozitív megítélése (a válaszadók aránya)

A *3. ábra* a kategorikus kérdések pozitív válaszainak arányát foglalja össze: a kutyák jelenlétét elfogadó (98,8%), az oktatót közelebbinek megélő (78,3%) és a panaszmentességet jelző (0/83) válaszok aránya egyaránt magas, vizuálisan is megerősítve a *3.* és a *4. táblázat* számait. A figyelemre és koncentrációra gyakorolt hatás megítélése a többi itemtől eltérően három kategóriás volt: a hallgatók 28,9%-a ($n = 24$) szerint a kutyák jelenléte javította a figyelmét, 60,2%-a ($n = 50$) szerint nem volt rá hatással, 10,8%-a ($n = 9$) szerint pedig rontotta azt. A 3. ábrán szereplő alacsonyabb pozitív arány (28,9%) tehát nem elutasítást jelent, hanem azt, hogy a hallgatók többsége semlegesnek, nem pedig kifejezetten zavarónak élte meg a kutyák jelenlétét a figyelem szempontjából.

4.3. Elfogadottság, az oktatóhoz fűződő viszony és a zavaró helyzetek

A hallgatók 98,8%-a utólag jónak tartotta a kutyák jelenlétét (*3. táblázat*), 78,3%-uk a kutya révén közelebbinek élte meg az oktatót (*4. táblázat*), és egyetlen hallgató sem jelzett allergiás vagy kényelmetlenségi panaszt (0/83); zavaró helyzetről mindössze 4,8% számolt be.

3. táblázat: A kutya tanórai jelenlétének visszatekintő összértékelése a tanév végén („Visszatekintve jónak tartottad-e, hogy a kutyák jelen voltak az órákon?")

Válaszkategória	***n***	**Arány**	**95% CI**
Igen, mindenképp	73	88%	[79,2; 93,3]%
Igen, alkalmanként	9	10,8%	[5,8; 19,3]%
Nem szerettem	1	1,2%	[0,2; 6,5]%

Az „igen, mindenképp" válaszkategória 88%-os dominanciája (szemben a bizonytalanabb „igen, alkalmanként" 10,8%-ával) arra utal, hogy a hallgatók megítélése nem csupán pozitív, hanem határozott is: a jelenlét elfogadása nem ambivalens, hanem egyértelmű állásfoglalás.

Fontos hangsúlyozni, hogy a zavaró helyzetre vonatkozó 4,8%-os arány ($n = 4$) és a 3. táblázatban szereplő 1,2%-os „nem szerettem" arány két különböző kérdésre adott válaszból származik, ezért eltérésük nem ellentmondás: az előbbi egy konkrét, akár egyszeri helyzetre kérdez rá, az utóbbi pedig a tanév végi, összesített retrospektív megítélést tükrözi. Ezt a kereszttábla is megerősíti: a négy zavaró helyzetet jelző hallgató közül hárman összességében mégis pozitívan értékelték a gyakorlatot, végül csak egyikük adott elutasító retrospektív választ.

A négy, zavaró helyzetről beszámoló hallgató közül egyikük, mivel a kérdőív nem tartalmazott kifejtős, szöveges választ lehetővé tevő mezőt, önként, közvetlen megkeresésben egészítette ki válaszát. Elmondása szerint nem a kutyák jelenléte önmagában zavarta, hanem az, hogy évfolyamtársai rendszeresen kerestek velük kapcsolatot, ami az óra menetében szerinte időnként hosszabb üresjáratokhoz vezetett. Fontos módszertani szempont, hogy az oktató az órákba tudatosan, tervezetten iktat be rövid szüneteket, mivel a tananyag megterhelő jellege miatt ez pedagógiailag szükséges; e hallgató tehát a tervezett szünetet túlzottnak élte meg, míg a válaszadók döntő többsége ugyanezt kifejezetten pozitívan értékelte.

Míg a *3. táblázat* a gyakorlat egészének elfogadottságát mutatja, a következő táblázat azt bontja ki, hogyan hatott a kutya jelenléte az oktatóhoz fűződő viszonyra. A két mutató együtt értelmezendő: a jelenlét általános elfogadása és az oktatóval való közvetlenebb kapcsolat egymást erősítő, koherens megítélést tükröz.

4. táblázat: Az oktató megítélése

Válaszkategória	***n***	**Arány**	**95% CI**
Közelebbinek érezte	65	78,3%	[68,3; 85,8]%
Nem változott	18	21,7%	[14,2; 31,7]%

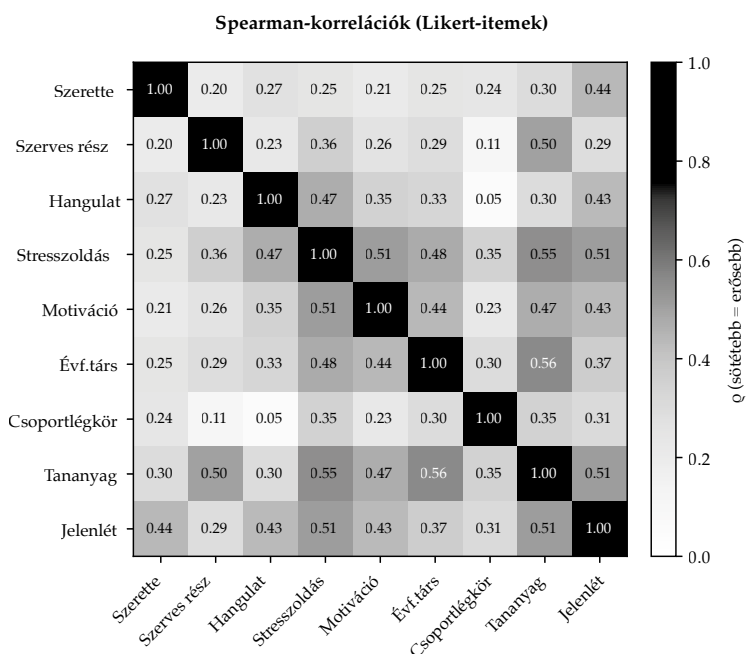
4.4. A megítélési dimenziók együttjárása: a stresszoldás és a tanulási környezet kapcsolata

A Likert-itemek közötti Spearman-korrelációk koherens mintázatot rajzolnak ki: a stresszoldás, a motiváció, az órai jelenléti hajlandóság és a tananyaghoz való viszony egymással közepesen erősen összefügg ($\varrho = 0{,}47$ és $0{,}56$ között; *5. táblázat, 4. ábra*). Ez arra utal, hogy a hallgatók a kutya jelenlétét egységes, több területre kiható pozitív élményként élték meg. A skálaitemekből képzett összevont mutató átlaga 4,28 (szórás 0,49) az ötfokú skálán.

5. táblázat: A nyolc legerősebb itempár-korreláció (Spearman-féle ϱ)

Itempár	ϱ	*p*	Erősség
Évf.Társ kapcsolat - tananyag elsajátítás	0,56	< 0,001	közepes-erős
Stresszoldás - tananyag elsajátítás	0,55	< 0,001	közepes-erős
Stresszoldás - motiváció	0,51	< 0,001	közepes-erős
Stresszoldás - jelenléti hajlandóság	0,51	< 0,001	közepes-erős
Tananyag elsajátítás - jelenléti hajlandóság	0,51	< 0,001	közepes-erős
Szerves rész - tananyag elsajátítás	0,5	< 0,001	közepes-erős
Stresszoldás - évf. társ kapcsolat	0,48	< 0,001	közepes
Hangulat - stresszoldás	0,47	< 0,001	közepes

A táblázatból kirajzolódó mintázat különösen figyelemre méltó: a tananyag elsajátítása (az egyetlen semlegesen megítélt item) éppen az évfolyamtársi kapcsolattal, a stresszoldással és a szerves résszé válással mutatja a legerősebb együttjárást. Ez arra utal, hogy bár a hallgatók nem élik meg úgy, hogy a kutya közvetlenül segítené a tanulást, a tanulási környezet más, közvetett tényezői (társas kapcsolatok, stresszszint) mégis összefüggésben állnak vele. Mivel ez a rész már nem leíró, hanem matematikai-statisztikai elemzés, a ϱ értékeket hatásméretként is értelmezzük: az *5. táblázat* együtthatói (0,47 és 0,56 között) Cohen konvenciója szerint közepes-nagy hatásnak felelnek meg, ami a 83 fős elemszám mellett is érdemi, stabil együttjárást jelez; az 5. táblázatban nem szereplő gyengébb kapcsolatok (ϱ < 0,30) kis hatásnak minősülnek.



4. ábra: A Likert-itemek Spearman-korrelációs mátrixa

A *4. ábra* korrelációs mátrixában a sötétebb mezők jelölik az erősebb együttjárást. A sötétebb mezők a mátrix jobb alsó negyedében sűrűsödnek, ott, ahol a stresszoldás, a motiváció, az évfolyamtársi kapcsolat, a tananyag és a jelenléti hajlandóság sorai és oszlopai metszik egymást; ezzel szemben a bal felső sarok (a jelenlét kedvelése, a szerves résszé válás és a hangulat egymás közötti kapcsolatai), valamint a csoportlégkör teljes sora és oszlopa világosabb, gyengébb együttjárást mutat. Ez szemlélteti e dimenziók közepesen erős együttmozgását, és alátámasztja az egységes, több területre kiható pozitív élmény értelmezését.

5. MEGVITATÁS

A felmérés eredményei illeszkednek azokhoz a megfigyelésekhez, amelyeket az intézményi gyakorlat során tapasztaltunk. A kutya jelenlétének hallgatói megítélése minden mért dimenzióban pozitív. A legkedvezőbben megítélt területek a hangulat, a csoportlégkör, az órai jelenléti hajlandóság és az általános elfogadottság, vagyis éppen azok, amelyeket a neurobiológiai (oxitocin, kortizol) és a csoportdinamikai (szupraordinált cél) keretek alapján várnánk (Meixner & Kotrschal, 2022; Nagasawa et al., 2015; Sherif et al., 1961). Mindezt azzal a megszorítással kell olvasni, hogy a jelen adatokból ezekre a mechanizmusokra csak feltételezésként, nem bizonyított oksági kapcsolatként következtethetünk. Megfigyeléseink iránya egybecseng Mittly (2025) klinikai eredményével is, amely szerint a kutyaasszisztált beavatkozás leginkább az életminőséget és a szorongást javította, és a pszichológiai megküzdést már rövid távon megkönnyítette; a hazai szakirodalomban ugyanakkor a kontrollált vizsgálatok továbbra is ritkák, ami a jelen felmérés relevanciáját is adja.

A tananyag közvetlen elsajátítására adott semleges megítélés külön is tanulságos. Ez nem a felmérés gyengesége, hanem illeszkedik a szakirodalomhoz: az állatasszisztált oktatás elsősorban az affektív és a szociális tényezőkre hat, nem a közvetlen kognitív teljesítményre (Meixner & Kotrschal, 2022; Morgan, 2024). A hatás feltehetően közvetett. A stresszoldás, a magasabb jelenléti hajlandóság és az oldottabb légkör kedvezőbb feltételeket teremthet a tanuláshoz, amit a stresszoldás, illetve a tananyaghoz és a jelenléthez való viszony közötti közepes korrelációk is megengednek.

Az oktató megélésére vonatkozó eredmény, vagyis, hogy a válaszadók 78,3%-a közelebbinek élte meg a tanárt, jól illik a kutya szociális katalizátor szerepéhez. Egybevág azzal az irodalmi megfigyeléssel is, hogy a kutya jelenléte a pedagógus stresszét is csökkentheti (Hutter, 2015), ami a stresszátvitel mechanizmusán keresztül a hallgatókra is visszahathat (Topál et al., 1997).

6. LIMITÁCIÓK

A vizsgálat vállaltan pilot jellegű, és több lényeges korláttal bír. Egycsoportos, kontrollcsoport nélküli elrendezésről van szó, így az adatokból oksági következtetés nem vonható le, a közölt standardizált eltérések pedig a semleges középértéktől való távolságot fejezik ki, nem a kutya hatását. A kérdőív egyszeri, visszatekintő önbevallásos, és a kezdeti, illetve a visszatekintő attitűd nem független mérés, ezért azt csak leíró módon közöltük. A magas átlagértékeket a plafonhatás felfelé torzítja. A kezdeti attitűd már eleve erősen pozitív volt, ami önkiválasztódásra, vagyis a kutyabarát

hallgatók nagyobb válaszadási hajlandóságára utalhat, bár ezt a 86,5%-os válaszadási arány mérsékli.

További limitáció, hogy a mérőeszköz saját fejlesztésű, validált skálán nem alapul, ezért annak pszichometriai tulajdonságai (a belső megbízhatóságon túl) nincsenek függetlenül igazolva. A kérdőív emellett nem tartalmazott nyílt, kifejtős kérdést a zavaró helyzetek jellegére vonatkozóan, ami korlátozza a negatív tapasztalatok mélyebb, rendszerszerű megértését. Egyéni demográfiai háttérváltozókat (nem, pontos életkor) az anonimitás védelme érdekében (a férfi hallgatók alacsony száma miatt) nem gyűjtöttünk, így a megítélés ezek szerinti különbségeit nem tudtuk vizsgálni.

Végül a szociális kívánatosság erős és nem teljesen kiküszöbölhető torzító tényező. A szerző egyidejűleg a vizsgálatban szereplő terápiás kutya gazdája, a megkérdezett hallgatók oktatója és a kutatás vezetője; a hallgatók tudtak e hármas szerepről. Ez a szociális kívánatosságból eredő torzítás erős és nem teljesen kiküszöbölhető forrása, amelyet az eredmények értelmezésekor figyelembe kell venni.

7. KÖVETKEZTETÉS ÉS KITEKINTÉS

Az MTE-n szerzett intézményi tapasztalat és a jelen kérdőíves felmérés egyaránt azt mutatja, hogy a terápiás kutya jelenléte a felsőfokú táncpedagógiában a hallgatók által egyértelműen pozitívan megélt, panaszmentes és a tanulási környezetet támogató tényező. Eddigi ismereteink szerint ez az első olyan közlemény, amely terápiás kutya rendszeres felsőoktatási, művészeti képzésbeli jelenlétét hallgatói megítélési adatokkal is dokumentálja. A jelen eredmények éppen pilot természetük miatt adnak erős előzetes alapot egy ráépülő kontrollált, kortizolmérést is tartalmazó vizsgálathoz (within-subject, keresztezett elrendezés, STAI/VAS, GCQ), amely a kutya jelenlétének okozati hatását is igazolhatná, és betölthetné a nemzetközi szakirodalom egyik utolsó nagy fehér foltját. Ez a tervezett kontrollált, kortizolmérést is tartalmazó vizsgálat beavatkozással és biológiai mintavétellel jár, ezért ahhoz az MTE intézményi kutatásetikai engedélye szükséges, amelynek beszerzése a jövőbeli vizsgálat indításának előfeltétele.

Összeférhetetlenségi nyilatkozat

A szerzőnek a kutatással kapcsolatban egyéb anyagi vagy érdekeltségbeli összeférhetetlensége nincs.

Irodalomjegyzék

Allen, K., Blascovich, J., & Mendes, W. B. (2002). Cardiovascular reactivity and the presence of pets, friends, and spouses: the truth about cats and dogs. *Psychosomatic Medicine, 64*(5), 727–739. https://doi.org/10.1097/00006842-200209000-00005

Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H., & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: the possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology, 3*, 234. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00234

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. Basic Books.

Buckroyd, J. (2000*). The Student Dancer: Emotional Aspects of the Teaching and Learning of Dance.* Dance Books.

Fine, A. H. (Ed.). (2010). *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (3rd ed.). Academic Press.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218–226. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218

Gee, N. R., Townsend, L., Friedmann, E., Barker, S., & Mueller, M. (2025). A pilot randomized controlled trial to examine the impact of a therapy dog intervention on depression, mood, and anxiety in hospitalized older adults. *Healthcare, 13*(15), 1819. https://doi.org/10.3390/healthcare13151819

Hamilton, L. H. (1997). *The Person Behind the Mask: A Guide to Performing Arts Psychology.* Ablex.

Hutter, K. (2015). *Dogs as Assistants in Dyadic Pedagogue-Child Interactions in Residential Youth Welfare Services* [Diploma thesis]. Universität Wien.

Kamioka, H., Okada, S., Tsutani, K., et al. (2014). Effectiveness of animal-assisted therapy: a systematic review of randomized controlled trials. *Complementary Therapies in Medicine, 22*(2), 371–390. https://doi.org/10.1016/j.ctim.2013.12.016

Levinson, B. M. (1969). *Pet-Oriented Child Psychotherapy.* Charles C. Thomas.

McEwen, B. S. (2008). Central effects of stress hormones in health and disease: Understanding the protective and damaging effects of stress and stress mediators. *European Journal of Pharmacology, 583*(2–3), 174–185. https://doi.org/10.1016/j.ejphar.2007.11.071

Meixner, J., & Kotrschal, K. (2022). Animal-assisted interventions with dogs in special education - A systematic review. *Frontiers in Psychology, 13*, 876290. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.876290

Mellor, D. J., Beausoleil, N. J., Littlewood, K. E., et al. (2020). The 2020 Five Domains Model: including human-animal interactions in assessments of animal welfare. *Animals, 10*(10), 1870. https://doi.org/10.3390/ani10101870

Mittly, V. (2025). *Állatasszisztált terápiák lehetséges szerepe a klinikai javulásban és az életminőség javításában* [Doktori értekezés, Semmelweis Egyetem]. https://doi.org/10.14753/SE.2025.3242

Morgan, S. (2024). Animal assisted education and social communication competency: systematic literature review. *Discover Education, 3*, 258. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00357-7

Nagasawa, M., Mitsui, S., En, S., et al. (2015). Oxytocin-gaze positive loop and the coevolution of human-dog bonds. *Science, 348*(6232), 333–336. https://doi.org/10.1126/science.1261022

Odendaal, J. S. J., & Meintjes, R. A. (2003). Neurophysiological correlates of affiliative behaviour between humans and dogs. *The Veterinary Journal, 165*(3), 296–301. https://doi.org/10.1016/S1090-0233(02)00237-X

Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment.* University Book Exchange.

Topál, J., Miklósi, Á., & Csányi, V. (1997). Dog-human relationship affects problem solving behavior in the dog. *Anthrozoös, 10*(4), 214–224. https://doi.org/10.2752/089279397787000987

27/2009. (XII. 3.) SZMM rendelet a segítő kutya kiképzésének, vizsgáztatásának és alkalmazhatóságának szabályairól. https://njt.jog.gov.hu/jogszabaly/2009-27-20-1X