

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
EGÉSZSÉGTUDOMÁNYI KAR
EGÉSZSÉGTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

Doktori Iskola vezetője:

Prof. Dr. Kiss István az MTA doktora

Doktori Iskola programvezető:

Prof. Dr. Kovács L. Gábor, D.Sc.

Témavezető:

Dr. habil Tóth Ákos Levente

**A lóasszisztált tevékenységek szociális viselkedésre, koherenciaérzetre és
agresszivitásra gyakorolt hatásának vizsgálata szakiskolai képzésben részt
vevő serdülők körében**

Doktori (Ph.D.) értekezés

Pelyva Imre Zoltán



Pécs, 2023.

Tartalomjegyzék

1	Rövidítések jegyzéke.....	6
2	Bevezetés.....	8
3	Szakirodalmi áttekintés.....	10
3.1	Fogalmak értelmezése-az állatassisztált tevékenységekről általában	10
3.2	Az állatassisztált tevékenységek története	12
3.3	Az állatassisztált tevékenységek hatásának vizsgálata	12
3.4	A lóassisztált tevékenységek jótékony hatása általában.....	16
3.4.1	A lovak közelségének jótékony hatása.....	17
3.4.2	Miért a lovak?	18
3.4.3	Érzékenyítés, elérzékeltelenítés	19
3.5	A lóassisztált tanulás	22
3.5.1	A lóassisztált tanulásról általában.....	22
3.5.2	A lóassisztált tanulás módszerei és hatása az eddigi vizsgálatok alapján.....	23
3.5.3	Első a biztonság	30
3.5.4	Jótékony hatások.....	31
3.6	Kitekintés a lovasterápiára	32
3.6.1	Hogyan hat a lovasterápia?	33
3.6.2	A Lóassisztált pszichoterápia elméleti keretei – a terápiás háromszög	35
3.7	A kamaszkori viselkedési problémákról	37
3.7.1	Érzelmek és viselkedés	37
3.7.2	A kortárskapcsolatok jelentősége.....	38
3.7.3	Proszocialitás	38
3.7.4	Hiperaktivitás, figyelemzavar	41
3.7.5	Az SDQ alkalmazása	41
3.8	Agresszió.....	43
3.8.1	Fogalma, fajtái	43
3.8.2	Szerepe a személyiségfejlődésben.....	45
3.8.3	Vizsgálatunk tárgya: a vonás-agresszió.....	45
3.8.4	Az AQ-12 alkalmazása	47
3.9	Koherenciaérzet.....	48

3.9.1	A szalutogenezis	48
3.9.2	A koherenciaérzet jelentése és jelentősége	48
3.9.3	Serdülőkorú fiatalok koherenciaérzetének alakulása	49
3.9.4	Az iskola szerepe a koherenciaérzet erősítésében.....	50
3.9.5	A SOC alkalmazása.....	51
3.10	A COVID-19 pandémia hatása a serdülők mindennapjaira	53
4	Önálló kutatás ismertetése	56
4.1	A vizsgálatok célja.....	56
4.1.1	Az első vizsgálat céljai	56
4.1.2	A második vizsgálat céljai.....	57
4.2	Hipotézisek.....	57
4.2.1	Az első vizsgálat hipotézisei	57
4.2.2	A második vizsgálat hipotézisei.....	58
4.3	A kutatás módszertana	58
4.3.1	Célpopuláció és a minták bemutatása	58
4.3.2	A vizsgálatok előkészítése és lefolytatása.....	59
4.3.3	Kutatási eszközök	60
4.3.4	Statisztikai módszerek.....	62
5	Vizsgálati eredmények.....	63
5.1	Első vizsgálat.....	63
5.1.1	A minta leírása.....	63
5.1.2	Az SDQ kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei.....	64
5.1.3	Az Agresszió kérdőívvel (AQ-12) végzett vizsgálat eredményei.....	73
5.1.4	A koherenciaérzet (SOC-13) kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei	74
5.2	Második vizsgálat	76
5.2.1	A minta leírása.....	76
5.2.2	A tanulók életkörülményeinek jellemzői a kijárási tilalom idején.....	76
5.2.3	A koherenciaérzet és az agresszivitás szintje és összehasonlítása a pandémia előtt végzett vizsgálat eredményeivel.....	77
5.2.4	Az első és a második vizsgálat összehasonlítása a fő változók és a képzés szakiránya közötti összefüggés szempontjából	78

5.2.5	A tanulók általános értékelése a kijárási tilalom életükre gyakorolt hatásáról.....	83
5.3	A hipotézisvizsgálatok eredménye összefoglalóan	85
6	Megbeszélés	86
7	A kutatás korlátai és erőssége.....	89
8	Következtetések.....	90
9	Új tudományos eredmények	91
10	Javaslatok	92
11	Melléletek	94
11.1	1.számú melléklet.....	94
11.2	2.számú melléklet.....	95
11.3	3.számú melléklet.....	96
11.4	4.számú melléklet.....	97
11.5	5. számú melléklet.....	98
12	Publikációs jegyzék.....	114
13	Köszönetnyilvánítás.....	116
14	Irodalomjegyzék	117

Ábrák jegyzéke

1. ábra – A lóasszisztált tevékenységek és terápiák nómenklatúrája
2. ábra – A bizalom kialakulása a terápiás háromszögben
3. ábra – A vizsgálati csoport tagjai település szerint
4. ábra – „Képességek és nehézségek” kérdőív egyes összetevőire adott pontszámok átlaga és az átlag standard hibája nemek szerint
5. ábra – Viselkedési problémák átlag pontszáma és az átlag standard hibája szakképzés szerint
6. ábra – Proszocialitás átlaga és az átlag standard hibája
7. ábra – A viselkedési problémák és a proszociális viselkedés előfordulását befolyásoló tényezők, Beta exponens - értékekkel szemléltetve
8. ábra – Az összesített probléma, a nem, a kor és a csoport összefüggései, standardizált együttható - értékekkel szemléltetve
9. ábra – Az összesített probléma pontszám átlagának egyes csoportok közötti különbsége
10. ábra – A proszociális viselkedés (függő változó) és a viselkedési problémák kapcsolata, logisztikus regressziós modell használatával, Beta exponens – értékekkel szemléltetve
11. ábra – A két klaszter vizuális megjelenítése az átlagok alapján
12. ábra – Az 1. klaszterbe való tartozás valószínűségét befolyásoló tényezők, logisztikus regressziós modellel, Beta exponens – értékekkel szemléltetve
13. ábra – A SOC-13 és összetevői pontszám átlagainak összehasonlítása a képzés szakiránya és az életkor szerint a fiúk körében
14. ábra – A SOC-13 és összetevői pontszám átlagainak összehasonlítása a képzés szakiránya és az életkor szerint a lányok körében
15. ábra – A koherencia érzékelését feltételezhetően befolyásoló tényezők és független változók standardizált regressziós együtthatói és szignifikancia szintjei többszörös lineáris regressziós modellben. – 2. mérés
16. ábra – A kijárási tilalom alatti agresszivitásra való hajlamot befolyásoló tényezők elemzése lineáris regressziós modell segítségével
17. ábra – Az "Összességében hogyan értékeli az életét a kijárási tilalom alatt a járvány előttihez képest?" kérdésre adott válaszok nemek szerinti megoszlása

Táblázatok jegyzéke

- 1. táblázat** – Nem és településtípus szerinti megoszlás
- 2. táblázat** – Összehasonlító elemzés a lehetséges fő befolyásoló tényezők szerint
- 3. táblázat** – A hatásváltozók jellemzői a két vizsgálat és a nemek szerinti összehasonlításban
- 4. táblázat** – A koherencia érzékelését feltételezhetően befolyásoló tényezők és független változók standardizált regressziós együtthatói és szignifikancia szintjei egy többszörös lineáris regressziós modellben
- 5. táblázat** – Az agresszióra való hajlamot befolyásoló tényezők és független változók standardizált regressziós együtthatói és szignifikanciaszintjei a többszörös lineáris regressziós modell alapján becslve
- 6. táblázat** – Az agresszióra ható (feltételezhetően) befolyásoló tényezői standardizált regressziós együtthatói és szignifikanciaszintjei, amelyeket többszörös lineáris regressziós modellel teszteltek
- 7. táblázat** – A hipotézisvizsgálatok eredményei

1 Rövidítések jegyzéke

AAA – Animal Assisted Activity [Állatasszisztált aktivitás]

AAI – Animal Assisted Intervention [Állatasszisztált intervenció]

AAT – Animal Assisted Therapy [Állatasszisztált terápia]

AAL – Animal Assisted Learning [Állatasszisztált tanulás]

AAE – Animal Assisted Education [Állatasszisztált oktatás]

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder [Figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar]

AOR – Adjusted Odds Ratio [Módosított esélyhányados]

BPAQ – Buss-Perry Agression Questionnaire [Buss - Perry Agresszió Kérdőív]

AQ-12 – Bryant - Smith Agression Questionnaire [Bryant - Smith Agresszió kérdőív]

EAA – Equine Assisted Activities [Lóasszisztált tevékenységek]

EAC – Equine Assisted Counseling [Lóasszisztált tanácsadás]

EAGALA – Equine Assisted Growth And Learning Association – egy nemzetközi nonprofit szervezet, melynek célja lóasszisztált programok kidolgozása a mentális egészség és a személyes fejlődés érdekében.

EAL – Equine Assisted Learning [Lóasszisztált tanulás]

EAOT – Equine Assisted Occupational Therapy [Lóasszisztált foglalkozási terápia]

EAAT – Equine Assisted Activities and Therapies [Lóasszisztált tevékenységek és terápiák]

EAP – Equine Assisted Psychotherapy [Lóasszisztált pszichoterápia]

GRR – Generalized Resistance Resources [általános rezisztencia erőforrások]

HAB – Human-Animal Bond [Ember-állat kapcsolat]

HAI – Human-Animal Interaction [Ember-állat interakció]

OR – Odds Ratio [Esélyhányados]

SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire [Képességek és Nehézségek kérdőív]

SOC – Sense Of Coherence [Koherenciaérzet]

SOC -13 – Sens of Corence - 13 [A disszertációban használt 13 itemes SOC kérdőív]

SUDS – Subjective Units of Distress [Szubjektív szorongás-mértékegységek]

2 Bevezetés

Jelen értekezés megírásának kezdetén a COVID-19 pandémiának még hírére sem hallottuk, mégis úgy gondoltuk, hogy a világ valahogy olyan irányba tart, hogy egyre több ember küzd érzelmi, viselkedésbeli és társas problémákkal, és szorul segítségre az ezekkel való megküzdésben. Bizonyos életszakaszok, mint a kamaszkor vagy az öregség, különösen érintett ebből a szempontból, és nem kell orvosi értelemben 'betegnek' lenni ahhoz, hogy jól jöjjön egy kis külső segítség.

A világjárvány, a bezártság, a bizonytalanság és a félelem hatására mindez hatványozottan jelent meg a társadalomban. Ezért gondoljuk úgy, hogy fontos lehet minden olyan forrást felfedezni a környezetünkben, ami kicsit is segítheti a szorongás csökkentését, az érzelmek kontrollját, a pozitív látásmód megőrzését.

Mai világunk egyre távolabb visz minket a természettől, a nagyvárosok, a virtuális világ, a rohanó hétköznapok mind egy mesterséges környezetet teremtenek, lassan el is felejtjük, hogy valójában az emberiség is a természet része – annak kellene, hogy legyen. A lakótelepi kutyák jelenléte és a hétfégi látogatások az állatkertben vagy egy közeli vízparton azért még arról árulkodnak, hogy nem vészett ki teljesen belőlünk a természet világa utáni vágyakozás. De miért is vágyakozunk a természet után, mit adhat nekünk, és mit veszíthetünk, ha megfeledkezünk róla?

A lovak, mint a természet képviselői, fontos szerepet játszhatnak az emberek, illetve vizsgálatunk pontos tárgyát tekintve, a kamaszok életében, lelki békéjének és egyensúlyának megteremtésében. A természet közelsége - ami a lovas foglalkozások feltétlen velejárója - kizökkent bennünket a hétköznapokból, és rámutat olyan dolgokra, amik segíthetik a fejlődésünket és életünk teljesebbé válását. Gyógyító folyamatok jöhetnek létre ember és állat között, s az állatok közelsége erősebbé és érzelmileg biztosabbá teheti a felnövekvő nemzedéket. A serdülőkor a személyes növekedés és fejlődés kritikus időszaka. Fontosnak tartjuk, hogy segíteni tudjunk a serdülőknek abban, hogy jobban tudatában legyenek önmaguknak és reflektáljanak viselkedésükre, elősegítve ezzel érzelmi és szociális fejlődésüket.

A fiatalok személyes fejlődése, a pozitív viselkedésformák előmozdítása, valamint az egészségesebb iskolai és közösségi környezet kialakítása a társadalom fontos feladata. Ez az

értekezés azt próbálja feltárni, hogy a lóasszisztált tevékenységnek van-e igazolhatóan pozitív hatása a szociális viselkedésre, koherenciaérzetre és agresszivitásra. Valóban hozzájárulhatnak a lovak a fontos szociális és érzelmi készségek fejlesztéséhez, amelyeket a serdülők egész életük során hasznosíthatnak, s hogyan lehet ezt empirikus adatokkal igazolni?

Ezekre a kérdésekre próbálunk válaszokat nyújtani értekezésünkben, azt remélve, hogy saját okulásunk mellett mindenki számára is érdekes és értékes összefüggéseket tárunk fel.

3 Szakirodalmi áttekintés

Az alábbiakban röviden, és természetesen a teljesség igénye nélkül, ismertetjük az állatasszisztált tevékenységekről rendelkezésre álló ismereteket, illetve azokat az alapvető fogalmakat és összefüggéseket, amelyek a téma vizsgálatához és az értekezés központi mondanivalójának, a lovakkal végzett tevékenységek jótékony hatásának megértéséhez, tudományterületi elhelyezéséhez szükségesek.

3.1 Fogalmak értelmezése-az állatasszisztált tevékenységekről általában

Az értekezés keretein belül állatasszisztált tevékenységként utalunk minden olyan tevékenységre, melyben emberek és állatok közösen vesznek részt. Az állatasszisztált tevékenységek megvalósulási formái azonban sokfélék lehetnek. Beszélhetünk állatasszisztált intervencióról (AAI), állatasszisztált aktivitásról (AAA), állatasszisztált terápiáról, (AAT) és állatasszisztált oktatásról (AAE) (Santaniello et al., 2020). S véleményünk szerint ide tartozik az állatasszisztált tanulás is (AAL).

Az állatokkal segített eljárások során fontos szétválasztani az állatok terápiás és szabadidős célú alkalmazását. Hasonlóképpen fontos különbséget tenni a terápia és az állatokra való emocionális reakció (rekreációs felhasználás) között (Molnár et al., 2015). Ez alapján állatasszisztált intervenciónak (Animal Assisted Intervention - AAI) nevezünk minden olyan célorientált és strukturált beavatkozást, mely szándékosan magába foglalja vagy beépíti az állatokat az egészségügybe, az oktatásba és szociális munkába terápiás haszonszerzés céljából (Jegatheesan, 2019). Minden háziállat alkalmas az állatasszisztált intervencióra, ugyanakkor fontos, (amennyire ez gyakorlatilag lehetséges) elsajátítani az állatok belső állapotának olvasásának képességét (McConnell & Fine, 2019). Ennek az intervenciónak jelentős pozitív hatása van a rekreációra, a rehabilitációra, a nevelésre és a terápiára egyaránt. Az ilyen foglalkozások célja a pszichés, szociális, érzelmi és kognitív ráhatás. Az, hogy az állatok nem minősítik az embert alapja egy nyílt, elfogadó, védekezési mechanizmusok nélküli kapcsolatnak, de természetesen ezek az interakciók ugyanakkor nem helyettesítik az emberi kapcsolatokat (Maróthy, 2017; Molnár et al., 2015).

Állatasszisztált aktivitások (Animal Assisted Activity – AAA) közé leginkább a rekreációs tevékenységeket soroljuk (de értelmezésünk szerint a társ- és hobbiállat tartás, a velük való időtöltés is ide tartozik), amelyek során segítő személlyel vagy akár önállóan zajlik az interakció állat és ember között. Az állat megfigyelése és a vele való kapcsolat relaxáló hatású (Zsoldos et al., 2014). Az általános cél a kedélyállapot javítása és nem valamely meghatározott

képesség vagy készségfejlesztés. Az állatasszisztált aktivitás tehát elsősorban a lelki komfortérzés növelésére törekszik – a cél pontos meghatározása és a fejlődés nyomon követése nélkül.

Az állatasszisztált terápia (Animal Assisted Therapy - AAT) elsődleges feladata lehet a képesség- vagy készségfejlesztés, a romló képességek megtartása, az elvárt vagy kívánatos viselkedés kialakítása vagy épp a nemkívánatos viselkedés leépítése. Az állatasszisztált terápia a kliensek ellátásában kompetens szakember ill. az állat felvezetője által végzett célorientált intervenció, mely a résztvevők meghatározott funkcióinak, készségeinek fejlesztésére, javítására, felzárkóztatására vagy megtartására törekszik (Sátori, 2006). “Olyan tudatos, célorientált, a beteg, sérült állapot megváltoztatását és/vagy befolyásolását célzó tevékenység, amelynek során triádikus kapcsolatban a kliens és a segítő szakember kapcsolatát egy harmadik szereplő, a speciális szempontok szerint kiválasztott állat segíti jelenlétével és viselkedésével, reakcióival” (Molnár et al., 2015, p.11.). Az állatasszisztált terápia komplementer eljárás, mely szervesen illeszkedik a páciens terápiás folyamatába (Zsoldos et al., 2014). Szinte mindig kiegészítő terápiaként alkalmazott eljárás a hagyományos terápiák mellett, melynek során a terápia és eredményeinek dokumentálása elengedhetetlen követelmény. Angliában jelenleg az állatasszisztált ellátások főbb területei az autizmus spektrumzavarral élők segítése, a szexuális abúzus áldozatainak kezelése, valamint a szívbetegek rehabilitációja, és a demenciában szenvedők támogatása (Györfi, 2017).

Állatasszisztált oktatás (Animal Assisted Education – AAE) alkalmával a fejlesztést végző speciális szakmai ismeretekkel rendelkező pedagógus a pedagógiai céljai érdekében állatot von be az edukációba (Szódy, 2018). Az állatasszisztált oktatás során elsődlegesen a tananyag elsajátítása a cél – az asszisztáló állat, mint innovatív eszköz és rendkívül erős motivációs tényező segítségével, az egyéb készségek fejlődése csak mintegy járulékos haszon. A játékos megközelítéssel irányított tevékenységek segítenek a gyerekeknek felismerni és megérteni érzelmeiket, valamint fejleszteni kapcsolati készségeiket (Dicé et al., 2017).

Az állatasszisztált tanulás (Animal Assisted Learning – AAL) célja valamilyen készség vagy képesség fejlesztése. Ilyen lehet a figyelem, a kommunikáció, az önbizalom, a problémamegoldás, az önkontroll vagy az érzelmek felismerése és uralása (Pelyva, Kresák, Hoffer, et al., 2020). A lóasszisztált tanulással az értekezés 3.5 fejezete részletesen foglalkozik.

3.2 Az állatasszisztált tevékenységek története

Az, hogy az állatok jótékony hatással vannak az emberekre, nem új keletű gondolat. Már az ókori görögök is lóra ültették a gyógyíthatatlan betegeket, hogy jobb kedvre derítsék őket (L. Hines & Bustad, 1986), illetve a középkorból is ismert olyan feljegyzés, amelyben az orvos lovaglást javasol az ismeretlen eredetű betegségekre (Haskin et al., 1974). A 18. század végi Angliában, a York Retreat szanatóriumba a mentális betegek mellé állatokat is beköltöztettek, a 19. század második felében pedig Németországban, a bielefeldi Bethel Klinikán szintén állatokat alkalmaztak a sérült személyek kezelésében (Willis, 1997). A 19. században Florence Nightingale is állatok bevonását kezdeményezte az egészségügybe, arra hivatkozva, hogy az állatok javítják a beteg közérzetét, ami pedig elősegíti a gyógyulást (Fine, 2019). A 20. században aztán egyre inkább elterjedt ez a nézet, egyre több helyen alkalmaztak társállatokat a gyógyulás segítségére, és végül Boris Levinson volt az, aki nem csak felismerte, hanem részletesen le is írta, hogyan is hat tapasztalatai alapján az állatok gyógyító ereje (Levinson & Mallon, 1997).

Napjainkban az alkalmazott állatfajok (kutyák, macskák, lovak, nyulak stb.) és az alkalmazási módok száma ha nem is végtelen, de szerencsére magas és szerteágazó. Az ember-állat kapcsolat (Human-Animal Bond – HAB), melyet Konrad Lorenz a szeretet és a barátság legtisztább és legnemesebb formájának tartott, mára ismert és elismert formája lett az embert segítő kötődés egy formájának (L. M. Hines, 2003). Az emberrel együtt élő társállatoktól az egészségügyi intézményeket meglátogató állatokon keresztül a terápiás állatokig, nagyon széles és színes a paletta. A különböző fajok magányos idős embereket, rehabilitációra szoruló sérülteket, súlyosan beteg gyermekeket, krónikus betegséggel együtt élni kényszerülő személyeket, traumán átesett fiatalokat és felnőtteket egyaránt segítenek. Az értekezés a lóasszisztált tevékenységeket részletesen tárgyalja, az alábbiakban néhány egyéb állatfajjal folytatott vizsgálatot ismertetünk, mintegy keretet adva a lovak szerepének az egyéb állatfajok között. Az alább ismertetett vizsgálatoknak, illetve a több vizsgálatot összefoglaló cikkeknek – az értekezés témájának megfelelően – leginkább gyerekek és serdülők az alanyai.

3.3 Az állatasszisztált tevékenységek hatásának vizsgálata

Egy 2019-es vizsgálat kutyákat alkalmazott kórházi körülmények között, 8-17 éves, érzelmi és mentális problémákkal küzdő fiatalok körében (Fodstad et al., 2019). A foglalkozások nem voltak szigorúan strukturálva (AAA esetében ez a norma), a fiatalok tetszésük szerint léphettek

interakcióba a terápiás állattal, az volt csak a cél, hogy élvezzék az együtt töltött időt. Az egyes foglalkozások nagyjából 10 percig tartottak, maga a beavatkozás pedig egyetlen ilyen találkozóból állt minden egyes paciens esetében. A mérőeszköz a szorongás mértékét megadó SUDS (Subjective Units of Distress – szubjektív szorongás-mértékegységek) önértékelő kérdőív volt, melyet a fiatalok 10-20 perccel a kutyás interakció előtt és közvetlenül utána töltöttek ki. A vizsgált csoport (96 fő) összesített szorongása majdnem felére csökkent a beavatkozás után: 40,2%-ról 24,4 százalékra, ami figyelemre méltó.

Jones és munkatársai (Jones et al., 2019) azt találták, hogy a mentális problémákkal küzdő kamaszoknál is hatékonyak lehetnek az állatasszisztált tevékenységek. A fiatalok 12 héten keresztül vettek részt heti 1 alkalommal eltérő hosszúságú (40-50 perces vagy akár 3 órás) AAT és AAI foglalkozásokon kutyákkal. Az eredmények pedig azt mutatták, hogy a terápiás kutyákkal történt interakciók növelhetik a mentális betegségek kezelésének hatékonyságát, javíthatják a terápiás folyamatokat és az életminőséget, például a társas kapcsolatokat.

Szintén kamaszokat, illetve gyerekeket is magukba foglaltak azok a terápiás és intervenció programok, melyek 6, 8 és 12 hétig tartottak, és lovas és kutyás foglalkozásokat tartalmaztak (Shen et al., 2018). A kutatók megállapították, hogy a mentális egészség rendellenességeitől szenvedő résztvevőknél a testi érintkezés az AAI hatékonyságának egyik legfontosabb összetevője.

Iskolai környezetben is vizsgálták, hogy a kutyákkal, tengerimalacokkal és nyulakkal zajló látogatások, illetve részvétel a tanórákon, milyen hatással van a gyerekekre (Brelsford et al., 2017). Azt találták, hogy a kognitív és szociális-emocionális viselkedést pozitívan befolyásolta az állatok jelenléte, és a pszichológiai válaszok is kedvezőbben alakultak az iskolában ennek hatására.

Egy kutatás (Molnár et al., 2020) integráló iskolák két első osztályában végzett nyúlászisztált beavatkozást. Az osztályokban hathetes időszakokat váltogattak nyulakkal és anélkül, hogy meghatározzák a nyulak jelenlétének hatásait. A tanulmány fő célja az volt, hogy csökkentse a gyermekek stresszét az általános iskola megkezdésével kapcsolatban. Minden osztályban csak egy oroszlánfejű törpenyulat (összesen négyet) használtak, melyek mentesek voltak a zoonóztól és a parazitáktól. Az első találkozón ismertették az állatjóléttel és a nyulakkal kapcsolatos emberi viselkedési szabályokat. A fejlesztés fontos eleme az állatokkal való fizikai kapcsolat volt. Megállapítást nyert, hogy a nyulak simogatásának lehetősége motiváló volt a

gyerekek számára, jelenlétük jelentősen csökkentette a gyermekek iskolakezdéssel kapcsolatos stresszét.

A nyúlászisztált beavatkozások csökkentik a gyermekek szorongásos szintjét, ez pedig növelheti az oktatási tevékenység hatékonyságát (Suba-Bokodi et al., 2022).

Emocionális és viselkedési problémákkal, figyelemzavarral és hiperaktivitással (ADHD), poszttraumás szindrómával és autizmussal küzdő, illetve veszélyeztetett gyerekeket és kamaszokat vizsgáló kutatásokat tekintettek át Hoagwood és munkatársai (Hoagwood et al., 2017). A beavatkozások hossza 5 és 24 hét között változott, heti 1 vagy 2 foglalkozással, melyekben kutyák, lovak, macskák, nyulak és tengerimalacok is részt vettek. Megállapították, hogy az AAT egy kiegészítő és integratív terápiás lehetőség, melynek tudományos alátámasztottsága egyelőre limitált, ám egyre növekszik. Emellett azt is kiemelték, hogy néhány területen, mint az autizmusban szenvedő vagy a traumatizált gyerekek esetében, a strukturált terápia kutyákkal vagy lovakkal javíthatja az alanyok szociális funkcionalitását.

A családon belül erőszakot elszenvedő gyerekek és kamaszok segítségét célzó tevékenységeket és ezek eredményességét O'Haire és munkatársai vizsgálták (O'Haire et al., 2015). A 4 héttől akár 1 évig is tartó beavatkozások keretein belül kutyákat, lovakat, macskákat és egyéb állatokat alkalmaztak poszttraumás stressz kezelésére, és azt találták, hogy bár az eredmények ígértesek az AAI kiegészítő terápiaként való alkalmazását illetően további vizsgálatok szükségesek annak megértése érdekében, hogy milyen aspektusai okozzák jótékony hatását traumatizált személyek kezelésénél.

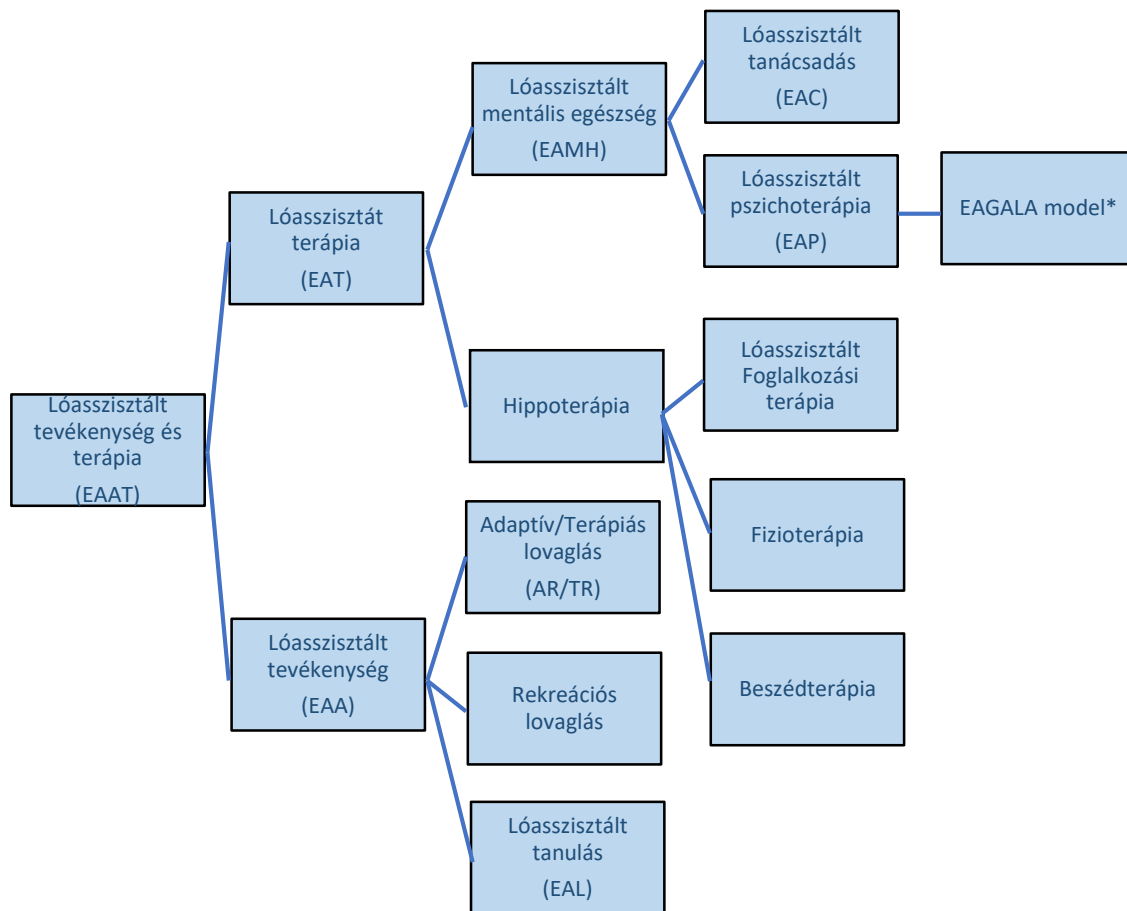
A macska-asszisztált terápia, más néven felinoterápia, egy viszonylag új terület az állatterápián belül (Kapustka & Budzyńska, 2020). Ezt a terápiát leggyakrabban a hosszú távú ellátást nyújtó intézményekben, például hospice-ban és támogatott életmódot nyújtó intézményekben alkalmazták. A felinoterápia a macskával való érintkezésen, az állat simogatásának és fésülésének lehetőségén alapul (Tomaszewska et al., 2017). A börtönökben vagy ápolási otthonokban gondozásra szoruló macska jelenléte pozitívan befolyásolja az emberi jólétet, enyhíti a magány érzését, csökkenti a stresszt és megkönnyíti a kapcsolatfelvételt (Goleman et al., 2012). A macskaterápia a kutyaterápiához hasonló elveken alapuló kontaktterápia, de olyan embereknél alkalmazzák, akik félnek a kutyáktól vagy allergiásak a szőrükre. Fejleszti az együttérzést, a kis tehetetlen cica iránti törődés érzékennyé teszi a gyerekeket mások szükségleteire, felelősségre szelídségre tanítja őket. Ez különösen fontos az érzelmi zavarokkal küzdő gyermekek számára (Odendaal, 2000). Az állatok gondozása nagymértékben

növelheti az önbecsülést a gyermekeknél, és pozitívan változtatja meg az önértékelést a felnőtteknél (Friedmann & Thomas, 1985). Meg kell jegyezni azonban, hogy a macska-ember interakciók nem mindig egyértelműek (Molnár et al., 2020).

A fent leírtakból látható, hogy az AAA során a kutyák és a lovak a leggyakrabban használt állatok, illetve hogy ezt a módszert (módszerek összességét) leginkább a rehabilitációs eljárások során, azok kiegészítéseként alkalmazzák. Emellett az is kitűnik, hogy az eljárások, a foglalkozások nagyon sokfélék, eltérő időtartammal, eltérő gyakorisággal, eltérő feltételekkel és környezettel. A tudományos vizsgálódás szempontjából ez nehézséget jelent. Ezért egységes protokoll és terminológia kidolgozására lenne szükség ahhoz, hogy az eredmények összevethetők legyenek és globálisabb következtetéseket vonhassunk le (Santaniello et al., 2020). Ugyanakkor öröndetesnek tartjuk, hogy – ha kidolgozott eljárásrendek híján is –, egyre többen próbálják bevonni az állatokat segítő, gyógyító programokba kontrollált és professzionális körülmények között, így kiaknázva a bennük rejlő lehetőségeket az emberek életének jobbá tételére.

3.4 A lóasszisztált tevékenységek jótékony hatása általában

Pedagógusként akaratlanul is elgondolkodunk azon, hogy vajon milyen hatást váltanak ki ezek a nagy és erős állatok a velük foglalkozó diákokra? A lószertő emberek szerint a lovakkal való foglalkozás jót tesz a léleknek. Feltételeznünk kell, hogy a lovak a felnövekvő generáció lelkét is kisimítják, jelenlétük pozitívan befolyásolja fejlődésüket. Valóban jótékonyan hat a gyermekek viselkedésére a lovakkal töltött idő? Az alábbiakban erre a kérdésre keresünk választ, áttekintve az ezzel kapcsolatos gondolatokat, vizsgálatokat és következtetéseket.



1. ábra

A lóasszisztált tevékenységek és terápiák nómenklatúrája

(Forrás: (Hallberg, 2017))

* Az *Equine-assisted growth and learning association*¹

¹ Az EAGALA egy nemzetközi nonprofit szervezet, melynek célja lóasszisztált programok kidolgozása a mentális egészség és a személyes fejlődés érdekében.

Jelenleg nincs szabványosított terminológia a területen. Az 1. ábra Hallberg munkáján alapuló nomenklatúrát szemlélteti és a területen gyakran használt elnevezési konvenciókat képviseli (Marchand et al., 2021). Wood és munkatársai tanulmányukban tizenkét konkrét szolgáltatás típusát határozták meg, amelyek a három nagy szakmai terület (terápia, tanulás, horsemanship) valamelyikéhez kapcsolódnak, s ezekre egységesen a 'Lóasztalt szolgáltatás' elnevezést használták (Wood et al., 2020).

3.4.1 A lovak közelségének jótékony hatása

Már az ókorban is felmerült az a gondolat, hogy a lovaglás jót tesz az ember testének és lelkének. Kheirón, a mitológiai kentaur, életének nagy részét a gyógyításnak és a gyógyítás tanításának szentelte. Azt tanította, hogy a lovaglás a sérüléseket, a sebeket és a betegségeket egyaránt orvosolja (Hallberg, 2008). Az 1700-as években egyes források szerint a pápának is lovaglást írtak fel, mert az elősegíti a betegségből való felépülést (Woods, 1979). 1870-ben egy skót orvos a depresszió csökkentésére ajánlotta a tüzes paripán való lovaglást, mert az javítja a vitalitást (Mayberry, 1978). Az első világháború után a sérült katonáknak terápiás lovaglást javasoltak, később pedig Winston Churchill is megfogalmazta azt a gondolatot, miszerint „van valami a ló külsejében, ami jót tesz az ember belsejének”² (Pelyva et al., 2018, p.73.).

Mindebből is látszik, hogy bár a lovaglásra alapvetően mint testmozgásra gondolunk, és talán jótékony fizikális hatásai azok, amelyek elsőre eszünkbe jutnak (erő, állóképesség, egyensúly, izomtónus, reakcióidő, szenzomotoros képességek stb. fejlesztése), kedvező pszichés befolyása is tagadhatatlan.

Ennek bizonyítására több vizsgálatot is folytattak az 1990-es évek végétől kezdődően, melyek úgy találták, hogy a lovak, a lovaglás, a lovak körüli tevékenységek több pszichés és viselkedési tényezőre is kedvezően hatnak a kommunikáció, a kognitív képességek és a szocializáció területén (Puskorics, 2000). Ilyen például az önbizalom, az egészséges énkép, az önfogadás, a kreativitás és az aszertivitás fejlődése, a szorongás és az izoláció csökkenése (Frederick et al., 2015). Mindezek segítik a kommunikáció finomodását, az érzelmek felismerését és tudatos kontrollját, ezáltal pedig a társadalmi integrációt. A személyiségfejlődés terén előrelépést érhetnek el a metakogníció, az önbecsülés és a felelős életvezetés kialakításában (Carlsson et

² Angol eredetiben: „There is something about the outside of a horse that is good for the inside of a man.”

al., 2015). Az önbecsülés és az önhatékony érzésének formálása mellett a lovakkal végzett tevékenység a társas támogatás érzését is erősítheti (Hauge et al., 2014), illetve kedvezően hathat a kooperációra, a szociabilitásra és a tiszteletre (Cuypers et al., 2011). A társadalmi beilleszkedés valamint az egyéni fejlődés egy időben, illetve egymást kölcsönösen támogatva történik (Pelyva et al., 2018).

3.4.2 Miért a lovak?

Számos választ lehet adni arra a kérdésre, hogy miért váltanak ki jótékony pszichés hatást az emberre a lovak, illetve a lovak társaságában, egy vezető személy felügyelete alatt zajló, úgynevezett lóasszisztált tevékenységek (Schéder Veronika, 2015), és hogy ezek hogyan támogatják a jellem és a szociális kompetenciák fejlődését. A lovakat nem korlátozzák az emberek társadalmi normái (nem kell ruhát viselniük, a földről is ehetnek, és hagyhatnak maguk után rendetlenséget), és ítéletmentes módon interakcióba lépnek (Vidrine et al., 2002). A lovak vélhetően azért kötődnek az emberekhez, mert csordaállatok. A csordaállatoknak kötődniük, kommunikálniuk és együttműködniük kell a csorda többi tagjával, és képesnek kell lenniük egy egymásra épülő rendszeren belül működni. A lovak és az emberek több életciklusbeli folyamatot és közösségi dinamikát osztanak meg, a születéstől a halálig bezárólag (Marchand et al., 2021). Az eddigi vizsgálatok és a saját eddigi tapasztalataink (Pelyva et al., 2019, 2018) alapján három fő területet emelünk ki.

A lovaglás alapvető feltétele, a szabad környezet és a ló állati volta segíthet a civilizáció keretei és korlátai között élő embernek megtalálni természetes szükségleteit és ezek kielégítésének feltételeit (Kendall et al., 2014). Olyan szükségletekre gondolunk itt, mint a szabadság és a biztonság érzése, ami lehetővé teszi az elfogadást, a bizalmat, azt, hogy az egyén képes legyen figyelni saját magára és környezetére (Carlsson et al., 2015; Veenhoven, 2000). Wilson 1984-es biofilia elmélete szerint evolúciós örökségünk, hogy a körülöttünk nyugodtan legelésző állatok azt üzenik számunkra, nincs ragadozó a közelben, így mi is nyugodtak lehetünk (Kellert & Wilson, 2013). A ló menekülő állat, s azok az egyedek, amelyek nem észlelték időben a rájuk leselkedő veszélyt, zsákmányul estek. Ennek okán alapvető ösztöneik közé tartozik az éberség és, hogy a lehető legpontosabban és leggyorsabban értelmezzék a változásokat. A lovak mellett ténykedő embernek pedig alkalmazkodnia kell ehhez a viselkedésformához, hiszen csak akkor tud az állattal hatékonyan együttműködni, ha ő maga is megtanul figyelni a másokra, megismeri saját reakciói valódi üzenetét és megtanulja kontrollálni viselkedését (Carlsson et al., 2015; Kendall et al., 2014). Ez a tanulási folyamat fejlesztheti a társas kapcsolatokat (Fűz, 2011),

támogathatja a társadalomba való beilleszkedést, segíthet összeegyeztetni az egyén és a közösség érdekeit.

A lovak is 'társadalomban', szigorú hierarchiában élnek, s ezen a struktúrán belül viszonyulnak az emberhez, ezt az attitűdöt közvetítik felé. Viselkedésük természetes, testbeszédük által közvetített reakcióik őszinték és azonnalik, valamint mentesek a verbális kommunikáció csúsztatásaitól. Emellett feltétel nélküli elfogadással fordulnak az ember felé, és mindenféle előítéllettől is teljesen mentesek (Carlsson et al., 2015). Mindez egy olyan tiszta és őszinte kommunikációs teret biztosít, mely nemcsak azt segít megismerni, megérteni és elfogadni, hogy mi zajlik a másikban, hanem saját viselkedésünket és a tágabb közegben, a társadalomban zajló folyamatokat is jobban megvilágítja.

Más társállatoktól eltérően (mint például a macska vagy a kutya), a ló fizikai ereje jóval meghaladja az emberét. Ez azt jelenti, hogy a vele való bánásmód akár veszélyt is jelenthet az ember számára. Ahhoz, hogy egy 4-500 kilós állat körül valaki biztonságban mozogjon, kölcsönös és feltétlen bizalom és tisztelet szükséges. Ennek kiépítése nélkül nem lehetséges a kapcsolat kialakítása (Pelyva et al., 2018). Az pedig, hogy irányítani tudunk egy nálunk jóval nagyobb és erősebb lényt, növelheti önbizalmunkat és magabiztosságunkat. Fontos lehet emellett a ló 'hordozó' szerepe, hiszen nem csak nagy és erős, hanem emellett képes az embert a hátán vinni, ringatni, utaztatni, felemelni – ezáltal olyan élményt nyújtani, ami egyébként nehezen megvalósítható lenne (Kardos, 2021).

3.4.3 Érzékenyítés, elérzékeltelenítés

Ez a két fogalom kulcsfontosságú gyerekek és lovak közös interakciójában, és ebben a kontextusban kicsit el is tér a jelentésük a megszokottól.

3.4.3.1 Érzékenyítés

Az érzékenyítés azt jelenti, amikor valakit megpróbálunk érzékennyé, azaz figyelmessé és megértővé tenni egy jelenség iránt. A fogalom a köztudatba leginkább a fogyatékkal élők társadalmi integrációjával kapcsolatban került be, ilyen kezdeményezés volt például a Láthatatlan Kiállítás, amely segít megérteni milyen is a világ egy látássérült ember számára. Az érzékenyítő foglalkozások alapvető célja a társadalmi szemléletformálás, illetve az elfogadás és megismerés mellett a gyakorlati felismerés és problémamegoldás is (Kiss, 2017). Az interakcióban résztvevő „másik fél” a ló. A résztvevőket tehát rá kell venni, hogy az állat szemszögéből vizsgálják meg a dolgokat. Kiemelt szerepet tulajdonítottunk a lovakra való

érzékeny tételnek, mely mentális összhangot, minden önzést nélkülöző kapcsolatot eredményezhet ló és ember között. Ez nem csak a hatékonyság szempontjából fontos (a későbbiekben kifejtjük, hogy a ló által kifejtett hatásokat erősíti a megfelelő 'ráhangolódás'), hanem alapvető feltétel is a teljes biztonság kialakítása érdekében, ember és ló számára egyaránt. Mielőtt bárkit az állatok közelébe engedünk, meg kell őt ismertetni a lovak alapvető kommunikációjával, viselkedésével, testbeszédével, illetve azokkal az alapvető biztonsági szabályokkal, melyeket a lovak közelében be kell tartani. Meg kell tanítanunk, hogyan figyeljen az állat reakcióira és saját viselkedésére egyaránt. A biztonságon túlmutatóan azt is meg kell értetnünk a foglalkozások résztvevőivel, hogy egy élőlényel foglalkoznak, akinek érzései, gondolatai vannak, viselkedését pedig saját evolúciója során rögzült minták irányítják, és ezt mind nem csupán figyelembe kell venni, hanem tiszteletben is kell tartani. A végső cél egy olyan érzés elérése, mint a kiválóságon alapuló barátság Arisztotelésznél, ahol mindkét fél örömmel keresi a másik társaságát (Aristotelés et al., 1987).

A ló őszinte, egyenes, érzékeny, de mégis alapvetően ösztönlény. Nem tud beszélni, és nem érti, amit mondunk, tehát más kommunikációs csatornákat kell kialakítani. Alapvető kommunikációjuk testbeszédén alapul, s a mozgás kontrolálásával szabályozzák fajtársaikat (Lamb & Miller, 2005). A lovak bánásmódra való érzékenysége, megnyilvánulása tükrözi az emberi személyiséget és jellemet (Budiansky & Kállai Tibor, 2001). Amikor lovakkal foglalkozunk olyan dolgokat kérünk tőlük, amelyek az ő számukra természetellenesek vagy fenyegetők, melyeket saját maguktól, közösségükön belül sosem tennének meg (Osterhammel, 2005). Meg kell tanulni az ő fejükkel gondolkodni, meg kell tanulni megérteni az ő álláspontjukat, így mindig meg lehet – és meg is kell – oldani a konfliktusokat. A ló állat, vagyis ösztönlény mivolta rákényszerít bennünket arra, hogy intelligensebben, kreatívabban közelítsük meg a problémát, hiszen meggyőzni nem tudjuk, sem észérvekkel, sem fizikai erővel. Érzékeny kell hát válni a testbeszédére, a viselkedésére, el kell fogadni és meg kell érteni az ember számára nem megszokott magatartási formáit, értelmet kell adni kommunikációs jeleiknek. Alapvető kommunikációjuk testbeszédén alapul (Ladewig, 2019).

Érdeemesnek tartjuk megemlíteni, hogy egyetértünk azzal a véleménnyel, miszerint a lovak ápolása hatékony módja annak, hogy érzékeny váljunk, hogy ráhangolódjunk a velük való munkára (Bachi et al., 2012). A később ismertetett vizsgálatot illetően úgy gondoljuk, hogy az, hogy a lovász tanulók a lovaglás és hajtás ismereteinek elsajátítása mellett tanulmányaik részeként rendszeresen végeztek ápolási feladatokat és földi munkát is a lovakkal, elősegíthette azt, hogy a lóasszisztált tevékenységek kifejtessék jótékony hatásukat.

Az érzékenyítés témakörén belül egy másik érdekes tény, hogy míg az embernek tudatosan dolgoznia kell azon, hogy érzékennyé váljon a lóra, úgy tűnik, hogy a lovak ösztönösen megérik az ember hangulatát, érzelmi állapotát. Erre utal legalábbis Keeling és munkatársainak vizsgálata, melyben lovak és őket vezető személyek, valamint lovak és lovasok pulzusszámát rögzítették egy fedett lovardában. (Keeling et al., 2009). Mikor a résztvevő személyeknek azt mondták, hogy a lovak számára ijesztő esemény fog történni (kinyitnak egy esernyőt – amit végül nem tettek meg), szignifikánsan megnövekedett a pulzusszámuk. A lovak ezt érzékelték, és az ő pulzusszámuk is szignifikánsan megnőtt.

Azok a háziállatok, amelyek gyakran érintkeznek az emberekkel, megtanulják olvasni az emberi testbeszédet (Ladewig, 2019).

3.4.3.2 Elérzéktelenítés

A deszenzitizáció szó szerint 'az érzékenység megszüntetése' melynek lényege, hogy a félelemkeltő ingerek bemutatását (pl. kígyófóbiás betegnél a kígyó képét) relaxáció követi. A félelem és a nyugodtság idegélettanilag ellentétes folyamatok, ezért ha a terapeuta rendszeresen alkalmazza a relaxációt, az ki fogja oltani a félelemkeltő inger nyomán jelentkező szorongást. Az a folyamat, amikor valaki kevésbé erősen tapasztal valamit, általában érzelmet vagy fájdalmat, mint korábban. A deszenzitizáció a félelem és a szorongás tiszteletreméltó viselkedésterápiája (Hersen & Sledge, 2002).

A lovak érzéketlenné tétele az ijesztő vagy stresszes helyzetekkel szemben fokozatos folyamat, amely türelmet, következetességet és pozitív megerősítést igényel. Célszerű kezdetben, a lovat valami enyhén stresszes dologgal, például egy műanyag zacskóval kapcsolatba hozni. Ez használható olyan zajok vagy mozdulatok szimulálására is, amelyeket a ló ijesztőnek találhat.

A habituáció, deszenzitizáció és ellenkondicionálás közül a tapasztalatok alapján a deszenzitizáció a leghatékonyabb a lovak megtanításában, hogy nyugodtan reagáljanak egy potenciálisan ijesztő helyzetben (Christensen et al., 2006).

Ezekben a helyzetekben fontos a nyugodtság és a lazaság. A ló képes átvenni az energiákat, ezért célravezető a magabiztosság és az irányító szerep (Pereira, 2009). Hangsúlyt kell fektetni a pozitív megerősítésre, a jutalmazásra minden esetben, amikor a ló pozitív reakciót mutat a tárgyra vagy a helyzetre. Ez lehet egy simogatás, szóbeli dicséret vagy jutalomfalat. Az elérzéktelenítés fokozatos folyamat, ezért fontos a ló tempójához igazodó türelem és a következetes magatartás. Minden ló más és más, és egyeseknek hosszabb időbe telhet a deszenzibilizálás, mint másoknak. A deszenzitizált ló biztonságos, mert arra lett kiképezve,

hogy nyugodt és higgadt maradjon olyan helyzetekben, amelyek egyébként félelmet vagy pánikot okoznának. Azáltal, hogy a lovat fokozatosan különböző ingereknek tesszük ki, megtanulja, hogy kevésbé legyen reaktív és nyugodtabb maradjon.

Ez a deszenzitizációs folyamat segíthet csökkenteni a balesetek vagy sérülések kockázatát, mind a ló, mind a lovas vagy az őt gondozó számára. Nem mellékes, hogy az így képzett ló nagyobb valószínűséggel reagál a lovas vagy a vezetője által adott jelzésekre, ahelyett, hogy impulzívan reagálna az észlelt fenyegetésekre vagy veszélyekre. Ez megkönnyíti a lovas vagy a fogatot hajtó számára a ló irányítását, valamint a ló biztonságos és ellenőrzött mozgásának irányítását. Összességében a deszenzitizáció a lóképzés fontos aspektusa, és segíthet biztonságosabb és élvezetesebb élményt nyújtani mind a ló, mind a lovasa vagy ápolója számára. Fontos azonban megjegyezni, hogy a deszenzitizációt mindig biztonságos és ellenőrzött módon, tapasztalt tréner vagy oktató irányításával kell végezni.

3.5 A lóasszisztált tanulás

A lóasszisztált tevékenységek közül a lóasszisztált tanulás (Equine Assisted Learning -EAL) egy olyan innovatív tanulási megközelítés, amelyben az emberi tanulás és fejlődés az emberek és a lovak közötti irányított interakciókon keresztül történik (Gehtmane-Hofmane, 2019). Az EAL az, ami legközelebb áll a vizsgálatunk tárgyát képező eseményekhez és folyamatokhoz, melyek a felmérés helyszínéül szolgáló iskolákban végzett lovas interakciók keretein belül zajlottak. Ebben a fejezetben felvázoljuk az EAL elméleti hátterét, illetve néhány korábbi tanulmány alapján bemutatjuk, hogy milyen eredményeket értek el a foglalkozásokkal a különböző célcsoportokban, és nem utolsósorban összefoglaljuk azokat a gyakorlati feladatokat, melyeket az interakciók során használtak.

3.5.1 A lóasszisztált tanulásról általában

A lóasszisztált tanulás itthon még kevésbé ismert, külföldön azonban már több területen is alkalmazzák. A lóval végzett foglalkozásokon a tanulás és a fejlesztés az emberek és a lovak közötti irányított interakciókon keresztül valósul meg, melynek során a résztvevők tapasztalatokon alapuló tanulási élményt szereznek (Dell et al., 2011). A lovakkal támogatott tapasztalati tanulás a tanuló lovakkal kapcsolatos tapasztalataira összpontosít, és elősegíti a szociális, érzelmi és kognitív fejlődést (Notgrass & Pettinelli, 2015).

Az EAL célja lehet egy adott készség, például a kommunikáció és a problémamegoldás fejlesztése (Perkins, 2018) vagy az érzékelt társas támogatás és az önbizalom növelése (Hauge

et al., 2014), a társas viselkedés vagy az érzelmek feldolgozása és kezelése általánosságban (H. Burgon et al., 2018), vagy akár a tág értelemben vett karakter megváltoztatása adott készségeken keresztül (Ho et al., 2017). Az alanyok köre pedig a veszélyeztetett fiataloktól vagy a bántalmazott nőktől egészen a felső vezetőig terjedhet (Gehtmane-Hofmane, 2019). Ez a tanulási/tanítási forma még csak most van kifejlődőben, az EAL a lóasszisztált foglalkozások legfiatalabb ága (Gehtmane-Hofmane, 2019). A szakemberek nagy része egyetért abban, hogy a foglalkozások célcsoportját testileg és szellemileg egészséges emberek alkotják, akik valamilyen szociális vagy érzelmi készségüket szeretnék fejleszteni vagy az e területen felmerült problémáikat orvosolni (Gehtmane-Hofmane, 2019; Lopukhova, 2017; Nelson et al., 2016). A foglalkozások során alkalmazott feladatok is sokrétűek, de az is kikristályosodni látszik, hogy nem a lovaglás, hanem a lovakkal földről végzett munka az elsődlegesen alkalmazott módszer. A résztvevők számára pedig legtöbbször csoportos foglalkozásokat tartanak (Greve, 2021).

3.5.2 A lóasszisztált tanulás módszerei és hatása az eddigi vizsgálatok alapján

3.5.2.1 Az EAL foglalkozások során használt lovak

A lóasszisztált tanulóval kapcsolatban talán az első felmerülő kérdések között szerepel, hogy milyen típusú lovak alkalmasak erre a célra. Nelson és munkatársai Ausztráliában végeztek kérdőíves felmérést, melyet 5 lóasszisztált tanulást (EAL) használó központ töltött ki (Nelson et al., 2016). Kérdéseik az ott dolgozók alapvető filozófiai hozzáállására és a lovak kiképzésére vonatkoztak, ezen belül pedig az adott programokra és a kliensek nemi/etnikai eloszlására. Az alábbiakban a lovakra és a programokra vonatkozó információkat foglaljuk össze. A foglalkozásokon használt lovak nagyon széles spektrumot fednek le. Volt, ahol “nyugdíjas” 20-25 éves lovakkal dolgoztak, melyek lovaglásra már nem is voltak alkalmasak, és olyan lovarda is volt, ahol traumatizált, problémás lovakat használt, melyek így igazi kihívást jelentettek a résztvevőknek. A cél a lovak “gyógyításán” keresztül valósult meg, mely után azok visszakerültek eredeti otthonukba. Akadt olyan lovarda, ahol ragaszkodtak egy adott lófajtához, és csak arab lovakat használtak, de azon belül voltak fiatal és jól képzett állatok, traumatizáltak és nyugodt temperamentummal rendelkezők egyaránt. A központ vezetői úgy gondolták, hogy a különböző képzettségű és személyiségű lovak a résztvevőket és szükségleteiket szélesebb körben tudják kiszolgálni. A legtöbb központnál valójában az volt a jellemző, hogy képzett és képzetlen lovakat egyaránt használtak, és a ló-lovas párosok kialakításánál a személyiségre és az egyéni igényekre koncentráltak.

A foglalkozásokon alkalmazott tevékenységek is sokrétűek voltak: lovak megközelítése és megfogása, kötőfék felhelyezése, vezetés szárral és anélkül (liberty), szőr- és pataápolás, rajzolás és festés a lovakra sablonnal vagy anélkül, olvasás a lovaknak, testsúly és magasság mérése, lócsesmegék készítése és etetése, elsősegély lovaknak, lovak követése (shadow walking). “Csatlakoztatás” (Az igazi suttogó’ című regény szerzője Monty Roberts módszere alapján, melynek lényege, hogy egy körkarámban testbeszéddel kell a lovat befolyásolni és kapcsolatot építeni vele. A végső cél, hogy elnyerjük az állat bizalmát, és így az végül vezetőszar nélkül kövessen bennünket) lovaglás, tereplovaglás (Pelyva, Kresák, Hoffer, et al., 2020).

A foglalkozások végén a résztvevők megvitatták a tapasztaltakat, beazonosították a helyes és helytelen viselkedésformákat, valamint megbeszéltek, hogy a tanultakat és a megfigyelteket hogyan tudják hasznosítani a mindennapi életben.

3.5.2.2 Láthatatlan kommunikáció

Az egyik legkorábbi lóasszisztált tanulást vizsgáló felmérést Hannah Louise Burgon ismerteti 2011-es tanulmányában (H. L. Burgon, 2011). Burgon 7 veszélyeztetett fiatallal szerzett tapasztalatait írja le, akiket lóasszisztált tanulási/terápiás módszerekbe vont be. A foglalkozások egy lovardában zajlottak, ahol a lovak nagyrészt szabadon mozoghattak. Összesen 9 ló volt jelen, nagyon vegyes összetételben: idős kancától ereje teljében lévő herélten át, fiatal félvad lovakig, s ennek megfelelően, viselkedésük a nyugodt és szelíd temperamentumtól a kevésbé kiszámítható és élénk vérmérsékletig terjedt. A foglalkozások heti vagy kétheti rendszerességgel zajlottak, 1-3 órán át.

A vizsgálati alanyok számára egy padot helyeztek a lovak közé, ahova leülhettek, és megfigyelhették az állatokat, megbeszélhették azok viselkedési formáit. Később gondozásukba is beletanultak, illetve dolgoztak is velük. A fókusz mindenkor a tiszteleten és a lovakkal való kommunikáción volt. A programok között ‘Láthatatlan lovaglás’ és tereplovaglás is szerepelt. A ‘Láthatatlan lovaglás’ azt jelenti, hogy felszerelés nélküli lovon ültek a résztvevők (a földről segítők kísérték őket) egy zárt pályán, és csupán a szándék érzékeltetése és a testbeszéd segítségével próbáltak meg kommunikálni a lóval. A földi munkának fontos része volt a fent már említett csatlakoztatás. A biztonság érdekében mindig legalább 2 szakavatott segítő volt jelen a foglalkozásokon.

A vizsgálat során interjúkat készítettek, melyek alapján a szociális jólétre és pszichológiai folyamatokra kerestek mintákat. Figyelembe véve az alacsony résztvevőszámot és az

interjúknak, illetve ezek kiértékelésének esetlegesen szubjektív voltát, a szerző úgy találta, hogy a lovakkal töltött idő egyértelműen előnyökkel szolgált és segítséget nyújtott a résztvevők számára. Az interakciók fejlesztették az önreflexiót, a szociális kompetenciákat, az empátiát, a céltudatosságot, a vezetési képességet, az autonómiát, az énhatékonyságot és az önbizalmat.

3.5.2.3 A remény és a depresszió szintjének javulása

Frederick és munkatársai egy tudományos szempontból jobban előkészített, eset-kontroll vizsgálatot végeztek el párhuzamos kísérleti elrendezéssel, megismételt mérésekkel (Frederick et al., 2015). A vizsgálati alanyok (általános- és középiskolás diákok, 26 fő) 5 héten keresztül vettek részt lovas intervenciós foglalkozásokon, földről végeztek feladatokat az állatokkal. A diákok először csak megfigyelték a lovakat, elmondták a velük kapcsolatos benyomásaikat és elnevezték őket. Arról is beszéltek, hogy a lovak milyen viszonyban lehetnek egymással, hogyan lépnek interakcióba és milyen módon kommunikálnak egymással, illetve hogy hogyan lehet biztonságosan mozogni körükben. A második alkalommal megpróbálták megfogni a lovakat és feltenni rájuk a kötőféket. A segítők szándékosan 3 különböző temperamentumú lovat választottak ki a feladathoz, így kettőt sikerült is megfogni a résztvevőknek, a harmadikat azonban nem. Ezután megbeszélték, hogy milyen módon próbálták a résztvevők megfogni az állatokat, melyek voltak a sikeres kísérletek és miért, illetve ki tartott ki a feladat végrehajtása mellett, ki adta azt fel, és milyen okból, és hogy ez milyen élmény volt a résztvevők számára. Az ezt követő tevékenységek témája az “élet megpróbáltatásai”, a “sebezhetőség” és a “célok elérése” volt. A megbeszéléseken többek között a nehézségekről, a megoldásokról, a motivációról, magunk megvédéséről, a rendelkezésre álló erőforrások felhasználásáról, a segítségkérésről, a versengés vagy együttműködés szerepéről volt szó.

Mindkét csoportban több alkalommal ellenőrizték a résztvevők remény és depresszió szintjét. Az eredmények azt mutatták, hogy a kezelt csoportban a remény szintje a kontroll csoporthoz képest szignifikánsan javult, a depresszióé pedig csökkent. Ez alapján kijelenthető, hogy a lóasszisztált tanulás 5 hét alatt is hatékonyan növelte a remény és csökkentette a depresszió szintjét, vagyis mindenképpen pozitív hatást fejtett ki a veszélyeztetett fiatalokra. Ha azt is figyelembe vesszük, hogy az iskoláskorú gyerekeknél a remény korrelál az önbecsüléssel, az optimizmussal, a pozitív társas interakciókkal és az iskolai sikerekkel (Snyder et al., 1997), akkor láthatjuk, hogy az EAL foglalkozások túlmutathatnak a remény és a depresszió szintjének javításán.

3.5.2.4 A problémamegoldás fejlesztése

Murphy és munkatársai (Murphy et al., 2017) első éves egyetemista fiatalokkal végeztek vizsgálatot, melynek során lóasszisztált foglalkozási terápiát (EAOT) alkalmaztak. A 60 fiatal egy farmra vitték anélkül, hogy a feladataikat előre megmondták volna. Ott kisebb létszámú csoportokra bontották őket, és egy foglalkozás-terapeuta valamint egy lovas szakember instrukciói alapján és koordinálása mellett kellett feladatokat végrehajtaniuk. Közös kellett például egy akadályt építeniük az istálló különböző pontjain található tárgyakból és eszközökből, majd ezen át kellett vezetniük a lovat. Nagy hangsúlyt fektettek arra, hogy a fiatalok pontosan megértsék és kövessék az utasításokat, így segítve a tevékenység tervezését és kivitelezését. Figyelni kellett arra is, hogy a lovak hogyan reagálnak a diákok érzéseire, az esetleges hibákra és az iránymutatásra. Ha a csoport zajos volt, bizonytalan vagy nem működött jól együtt, akkor a lovak gyakran visszatartottak, ismételt ösztönzés, noszogatás ellenére sem voltak hajlandók megmozdulni. Ellenálltak az erőfeszítéseknek vagy egyszerűen otthagyták a csoportot. Ha azonban a csoport együtt dolgozott, nyugodtan és magabiztosan végezte a feladatot, akkor a lovak is együttműködtek. A foglalkozás végén a szakemberek segítségével megbeszélték, hogy milyen tényezők segítettek és melyek akadályozták a munkájukat, milyen megoldásokat alkalmaztak a problémák leküzdésére, és hogyan sikerült végrehajtani a feladatot a váratlan és szokatlan szituációban.

A diákoknak a foglalkozások előtt és után Likert-skálákat tartalmazó kérdőíveket kellett kitölteniük, melyek azt mutatták, hogy a diákoknál javult az érzékelt problémamegoldó és reflektálási képesség, illetve olyan új készségeket fedeztek fel magukban, mint az aktív figyelés, a tevékenységek elemzése vagy a kommunikáció kiépítése; emellett statisztikailag szignifikáns eredmények születtek a nem egyértelmű szituációk kezelésének sikerességében.

3.5.2.5 A pozitív hozzáállás erősítése

Pendry és munkatársai 10-14 éves serdülőket vizsgáltak, céljuk annak megállapítása volt, hogy a lovas tevékenységek, különös tekintettel az első lóra ülésre, pozitív vagy negatív módon hatnak-e az alanyok érzelmeire és viselkedésére (Pendry et al., 2018). A résztvevők közvetlenül a beavatkozás előtt és után nyilatkoztak pozitív és negatív érzéseikről, 3 független megfigyelő értékelte viselkedésüket, illetve fiziológiai mérések (kortizol szint nyálmintából) is zajlottak a folyamat során. A gyerekeket párokba osztották be, és minden 8 fős csoporthoz tartozott egy ló, egy lovas szakember valamint egy facilitátor. 11 hetes programjuk az alábbi célokat és tevékenységeket tartalmazta: 1. biztonság: a lovak és a személyzet megismerése - a lovak és a

ménes megfigyelése; 2. tisztelet: saját, másoké és a lovaké - lovak mozgatása direkt vagy indirekt ráhatás alkalmazásával; 3. kommunikáció: verbális és nonverbális - lovak vezetése, testbeszédük értelmezése; 4. vezetés: asszertív és agresszív utasítások - lovak terelése testbeszéddel és érintéssel; 5. bizalom: megküzdés a stressz érzésével - lovaglás és vezetés; 6. határok - terelés indirekt ráhatással; 7. kihívások leküzdése és magabiztosság kialakítása - lovak deszenzitizálása; 8. önkontroll és relaxáció növelése - lovak masszírozása, lovaglás; 9. előkészületek a bemutatóra - lovas ismeretek és készségek használata csapat kihívásokban; 10. bemutató - a résztvevők lovas ismereteket tanítanak szüleiknek; 11. programzárás - akadálypálya, lovaglás és reflexió.

A vizsgálat egyik eredménye annak megállapítása, hogy a negatív érzések szignifikánsan csökkentek, a pozitív érzések pedig szignifikánsan nőttek a program során, ami egybehangzik Frederick és munkatársai (Frederick et al., 2015) eredményeivel. A másik fontos megállapítás, hogy a fiziológiás és érzelmi reakciók, vagyis a kortizol szint változásának és a viselkedés összefüggésének tanulmányozása az EAL során segíthet megérteni az egyes résztvevők viselkedésbeli eltéréseit, ezáltal pedig tökéletesíteni a módszert.

3.5.2.6 Bizalom és önbizalom

Szintén serdülő fiatalok vettek részt egy lóasszisztált-tanulási programban, melynek alapját az EAGALA³ által kidolgozott módszer képezte (Perkins, 2018). Összesen 18 gyermek vett részt a 8 hetes programban, akik közül végül a részvétel teljessége alapján csak 7-et értékelték ki. A foglalkozások heti 1 alkalommal zajlottak, és mindig valamilyen, a mindennapi élethez szükséges készségre koncentráltak. A tevékenység előkészítéseként megbeszélték az aznapi célt, majd a gyerekek 45 percet kaptak annak végrehajtására; végül pedig átbeszélték, hogy mi történt és mit tanultak aznap. A készségek és a hozzájuk kapcsolódó feladatok a következők voltak: 1. partnerség - a gyerekek, lovas szakember segítségével, megismertkedtek a lovakkal, és megpróbálták bizalmat kialakítani; 2. tisztelet - a lovakat előre és hátra, illetve oldalra kellett elmozdítani, és közben figyelni saját viselkedésüket és a lovak jelzéseit; 3. határok - a lovak csípőjét és vállát kellett elmozdítaniuk; 4. kommunikáció - részletes leírás alapján, a gyerekeknek olyan feladatot kellett végrehajtaniuk, melynek során a ló az orrát vagy a lábát egy tárgyra helyezi; 5. érzelmek uralása - egy nehéz akadálypályán kellett végig haladni a lóval

³ Equine Assisted Growth And Learning Association - egy nemzetközi nonprofit szervezet, melynek célja lóasszisztált programok kidolgozása a mentális egészség és a személyes fejlődés érdekében.

(ugrások, rudak átlépése hátrafelé menetben, áthaladás ponyván), megküzdve az ez által okozott frusztrációval; 6. problémamegoldás - a résztvevőknek együtt, csoportként kellett olyan feladatokat végrehajtaniuk, melyek kritikus gondolkodást igényeltek; 7. csapatmunka - a földhöz közel kihúzott kötelekkel jelzett pályán kellett nehezen végrehajtható feladatokat elvégezniük a lóval (megfordulás ponyván, egyensúlyozás pallón és billenő pallón); 8. kiértékelés és lóra ülés.

A vizsgálat közben és végén a résztvevők kérdőíveket töltöttek ki, illetve egy megfigyelőkből álló csoport pontozta a gyerekek viselkedését. Ezek alapján a következő eredmények születtek: a kommunikáció, az önbizalom, a tisztelet és az érzelmek uralásának képessége jelentősen nőtt a beavatkozás hatására, a problémamegoldó képességek növekedése azonban nem volt mérhető.

3.5.2.7 Bizalom és irányítás

A lóasszisztált tanulás a szülő-gyermek kapcsolat javítására is használható, ahogy azt Lopukhova (Lopukhova, 2017) vizsgálata is bizonyítja. A foglalkozások az oroszországi Kazánban, egy lovas központban zajlottak, a résztvevő pedig 8 szülő-gyermek páros volt. A gyermekek életkora 8 és 16 év között volt. A foglalkozások 5 héten keresztül folytak, csoportokban, összesen 5 alkalommal. A lovas foglalkozásokat művészetterápia és a társalgási technikák fejlesztése egészítette ki.

A foglalkozások fő célja a félelem leküzdése és a bizalom megszerzése volt a ló irányában, illetve az, hogy a szülők megfigyeljék gyermekeiket és saját magukat a foglalkozások során, és felismerjék a nem megfelelő viselkedési mintákat, melyeket aztán a szülő-gyermek kapcsolatra is leképeznek.

A félelem leküzdésében a lovak ápolása, díszítése és tenyérből való etetése bizonyult a leghatékonyabbnak. Az alapvető bizalom kialakulását nagyban segítette az a feladat, melynek során a lovak hátára feküdtek az alanyok és egyszerűen hagyták, hogy az állat a járásával 'ringassa' őket. A kapcsolatépítést és az irányítást a felkantározott lovak adott pályán történő vezetésével, megállításával és újra elindításával vagy hátra léptetésével gyakorolták a résztvevők. A foglalkozások vége felé volt olyan feladat is, melynek során a gyermek vezette a felkantározott lovat, melyen édesanyja vagy édesapja ült. Itt a szülő megtapasztalhatta, hogy gyermeke elsajátította az irányítást a ló felett, és ő ugyanúgy rábízhatja magát a gyermekére, ahogy gyermeke bízik őbenne. A gyermek pedig megtanulhatta, milyen az irányítás és a felelősségvállalás érzése.

A foglalkozások azt bizonyították, hogy a lovakkal töltött idő során a résztvevők megtapasztalhatták, hogy milyen egy bizalommal teli kapcsolat, az állatok azonnali és őszinte reakciói pedig segítettek azonosítani a javításra szoruló viselkedési mintákat.

3.5.2.8 Egy működő példa

Az első EAL vizsgálatok közé sorolható az a 2011-es felmérés, mely során 15 veszélyeztetett fiatallal foglalkoztak a kanadai Cartier Farms-on (Dell et al., 2011), ahol a cél a társadalmi szerepek megismerése és megtanulása volt. A közös lovas foglalkozások mellett külön feladatokat is adtak fiúk és lányok számára. Az eredmény azt mutatta, hogy az odafigyelés, a kommunikáció és a hitelesség közelebb vitte a fiatalokat ősi kultúrájukhoz, és ezáltal segített megtalálni helyüket a modern társadalomban.

A feladatok közé tartozott a lovak jártatása, etetése, ápolása, vezetése, megkötése mellett azok oldalra léptetése, akadálypályán átvezetése volt. A lányokat a csikók és kancák gondozásába is bevonták, megcsodálták a kiscsikót, ápolták és lejáratták a kancát, befonták a sörényét, feldíszítették. A fiúk feladata pedig a körkarámban a ló megindítása volt, földről, testbeszéddel.

A fejezetnek azért adtuk a “működő példa” címet, mert Colleen Ann Dell segítségével sikerült kapcsolatba lépniük a Cartier Farms vezetőivel, Gayle és Daryl Cartier-vel, így részletesebb információkhoz jutottunk az EAL foglalkozásokon használt feladatokról. Ezek a foglalkozások a mai napig zajlanak a farmon.

A továbbiakban 2 feladatot ismertetünk részletesen (*Using Clydes to Help People*, 2020). ‘A Jobb kéz az Agy és a Bal kéz’ (Who’s the Brain) során 3-an dolgoznak a lóval, földről. A lovon kantár és vezetőszar van, a 3 személy pedig az ‘Agy’ és a két ‘Kéz’. A feladat nehézsége, hogy az Agy csak utasításokat adhat, tevőlegesen nem vehet részt a feladatban, a kezek pedig csak végrehajthatják az utasításokat, nem kérdőjelezhetik meg azokat. Így kell végigvezetni a lovat egy akadálypályán. Az állat persze csak akkor együttműködő, ha az Agy egyértelmű és helyes utasításokat ad, a kezek pedig ezt megfelelően és pontosan hajtják végre. Természetesen nehezíti a feladat végrehajtását, hogy a lónak magának is van szabad akarata. Nagyon jól kell tudni kommunikálni és együttműködni a résztvevőknek ahhoz, hogy a ló kövesse az utasításokat és teljesítse a pályát.

Hasonlóan izgalmas feladat a ‘Szembekötős’ (Blind Man’s Adventure), melynek során ketten dolgoznak a lóval. Az egyik személynek be van kötve a szeme, ő vezeti a kötőfékkal és vezetőszárral felszerelt lovat. A másik személy pedig az utasítást adja, hogy mit csináljon a lóval ‘vakon’ dolgozó résztvevő. A feladat célja itt is a ló irányítása az akadálypályán. A

megfelelő kommunikáció és együttműködés mellett a bekötött szemű alanyak itt bizalmat is kell tanulnia a ló és társa iránt egyaránt.

Az akadálypályák elemeinél használhatjuk fantáziánkat, könnyebb vagy nehezebb akadályokat állíthatunk össze, egyszerű rúdon átlépéstől vagy kapun átvezetéstől akár bonyolultabb labirintuson való végigkísérésig. Fontos, hogy ha a feladat nem sikerül elsőre, akkor adjunk újabb lehetőséget a végrehajtásra, és minden esetben pozitív megerősítést adjunk a résztvevőknek. Mit csináltak jól, és mit csinálhatnának még jobban? Ha időnként kudarcba is fullad a próbálkozás, fontos, hogy az öröm és az elégedettség érzése maradjon meg, a hibákat ne vessük ki és úgy korigáljuk. Természetesen úgy kell összeállítani a pályát, hogy az azért teljesíthető legyen néhány próbálkozás után. A végén pedig beszéljük meg, hogy mi is történt, ki hogy érezte magát a feladat során, mely tapasztalat volt számára a legfontosabb, mit tanult belőle.

3.5.3 Első a biztonság

Alapvető feltétele a lovas foglalkozásoknak és a lovas szakmák elsajátításának a teljes biztonság kialakítása ember és ló számára egyaránt. A lovak gondozásának és kezelésének számos aspektusa a kényelemre és a hagyományos gyakorlatokra épül. E kezelési és gyakorlati módszerek közül sokan nem veszik figyelembe a lovak természetes viselkedését. Ez annak ellenére van így, hogy bár a házilovak valószínűleg szelídebbek, erősebbek, gyorsabban nőnek és gyorsabban mozognak, mint őseik, nem valószínű, hogy elvesztették volna természetes viselkedésmódjukat. Leggyakrabban a veszélyes és fájdalmas helyzetek elől menekülnek. A lovak könnyen megtanulják, hogy elkerüljék a fenyegető helyzeteket, és ha a kapcsolódó ingerek elkerülésére tett kísérleteiket megakadályozzuk, gyakran mutatnak problémás viselkedést (Waran et al., 2007). Ahogy azt egy korábbi tanulmányunkban leírtuk, néha temperamentumosabb, kevésbé kezes lovakat is használni kell a kitűzött tanulási cél elérése érdekében, itt természetesen fokozottan kell figyelni a történésekre. A foglalkozások során mindig jelen kell lenni legalább egy lovas szakembernek, aki alapos ismeretekkel rendelkezik az állatokkal és a körülményekkel kapcsolatban. Minden esetben figyelembe véve az állatok jóllétét és szükségleteit (Lechner et al., 2007). A másik nagyon fontos alapelv, hogy mielőtt a résztvevőket az állatok közelébe engedjük, meg kell őket ismertetni a lovak alapvető kommunikációjával, viselkedésével, testbeszédével, illetve azokkal az alapvető biztonsági szabályokkal, melyeket minden lovas telepen be kell tartani. Meg kell tanítanunk figyelni őket az állatok reakcióira és saját viselkedésükre, ami igazából az EAL egyik alap gondolata (Pelyva,

Kresák, Hoffer, et al., 2020). Az érzelmi átadás és kapcsolódás, az érintés és a fizikai közelség kölcsönös jótékony hatásaival együtt a gerincét képezhetik a kapcsolat fenntartásának. A közvetlen ember-ló kapcsolat jelentősen befolyásolhatja mindkét egyed érzelmi izgalmát, következésképpen befolyásolhatja a viselkedésüket (Munsters et al., 2012). A simogatásról derült ki, hogy aktívan csökkenti a pulzusszámot és a félelem szintjét lovaknál még akkor is, ha ismeretlen emberektől származnak (Hama et al., 1996). A lovak szívfrekvencia-variabilitás szempontjából történő elemzése során kimutatták (Iannata et al., 2018), hogy az emberi testszagok, amelyeket boldog és félelemmel teli állapotban bocsájtottak ki szimpatikus és paraszimpatikus változásokat idéznek elő, és érzelmileg stimulálják a lovakat. Ami arra utal, hogy az érzelmek fajok közötti átvitelét az emberi testszagok is befolyásolják, s az emberi belső állapotokra adott válaszok ismerete lehetővé teszi számunkra, hogy jobban megértsük a váratlan állati reakciókat. A tudatosság fejlesztése, a lovak által adott viselkedési jelzésekre való odafigyelés csökkenti a balesetek számát a lovak körül. A lovak szocio-emocionális viselkedésének ismerete szükséges ahhoz, hogy a ló és ember találkozása valódi 'kapcsolattá' váljon (Scopa et al., 2019). Ezért a ló etológiájával kapcsolatos jelenlegi ismeretek elsajátítása, és a megfigyelőképesség fejlesztése az oktatásban lévő személyek fontos feladata (Hausberger et al., 2008).

3.5.4 Jótékony hatások

A fent ismertetett tanulmányok mind azt bizonyítják, hogy a lóasszisztált tanulás jótékony hatással van a résztvevők érzelmi és szociális készségeire és képességeire. Segít a viselkedés kontrolljában (Nelson et al., 2016), fejleszti az önreflexiót, a szociális kompetenciákat, az empátiát, a céltudatosságot, a vezetési képességet, az autonómiát, az énhatékonyságot és az önbizalmat (H. L. Burgon, 2011). Erősíti az önbecsülést, az optimizmust, a pozitív társas interakciókat és elősegíti az iskolai sikereket (Frederick et al., 2015), javítja az érzékelt problémamegoldó és reflektálási képességet, illetve új készségeket ismertet meg, mint az aktív figyelés, a tevékenységek elemzése, a kommunikáció kiépítése és a nem egyértelmű szituációk kezelése (Murphy et al., 2017). Előtérbe helyezi a pozitív érzéseket (Pendry et al., 2018), jótékonyan hat a kommunikációra, az önbizalomra, a tiszteletre és az érzelmek uralásának képességére (Perkins, 2018). Lehetővé teszi, hogy az alanyok megtapasztalják, hogy milyen egy bizalommal teli kapcsolat, és melyek a javításra szoruló viselkedési mintáik (Lopukhova, 2017), és nem utolsósorban segíthet megismerni a társadalmi szerepeket és ezáltal támogatja a társadalmi integrációt (Dell et al., 2011).

A lovas foglalkozásokkal kapcsolatban az első felmerülő probléma mindig a pénzhiány, hiszen a lótarítás tagadhatatlanul drága, a megfelelő szakemberek biztosítása pedig újabb nehézség. Frederick és munkatársai azzal érvelnek, hogy csupán 5 hét alatt jelentős eredményeket értek el a kamaszkorú fiatalokkal, tehát mindenképp érdemes államilag is támogatni a lovas intervenciókat (Frederick et al., 2015).

3.6 Kitekintés a lovasterápiára

Az iskolában és a lovasiskolában végzett munka elsődleges célja nem a terápia, és az általunk ismert és használt eszközök és környezet – vagyis a lovas szakmai oktatást, futószárazást, hajtást és lovaglást célzó hagyományos felszerelések és képzési módszerek, illetve a lovasiskolában zajló egyéni és csoportos lovaglás és lovastorna-órák – sokban eltérnek a lovasterápiában szigorúan megkövetelt feltételektől. Mégis úgy gondoljuk, hogy a lovak által közvetített jótékony hatások jelen vannak a lovas szakmai foglalkozásokon. Úgy véljük, hogy a hatások megértését segíti, ha betekintünk a lovasterápiába, megismerkedünk annak eszközeivel és módszereivel.

Az alábbiakban röviden bemutatjuk a lovasterápia ágait Bozori Gabriella tanulmánya (Bozori, 2002) alapján, és ismertetjük testre és lélekre gyakorolt pozitív hatását. Érdeklődésünk leginkább a lóasszisztált pszichoterápiában is használt mechanizmusokra irányul, ezért ezt a területet részletesebben ismertetjük.

A lovasterápia lényege, hogy a lovat, a ló különböző adottságait és képességeit használják fel a gyógyításban, természetesen a páciens sérülésének, károsodásának vagy fogyatékosságának megfelelően. A terápiás lovaglás négy különböző módon hat: szenzomotorikus, neuromotorikus, pszichomotorikus és szociomotorikus módon. Ezeket a jótékony hatásokat aknázzák ki a lovasterápia különböző ágai.

A hippoterápia tulajdonképpen egy fizioterápiás kezelés. Azt a jelenséget használja fel a tartási és mozgási funkciók javítására, hogy lovaglás közben a ló mozgása a lovasból háromdimenziós, járásspecifikus törzsreakciókat vált ki. Egy speciális gyógytornáról van tehát szó, melyet leginkább fizikai rehabilitáció céljából alkalmaznak. A kezelések során a lovat lépésben, legtöbbször hosszúszáron vezetik, szakképzett gyógytornász-lovasterapeuta irányítása alatt.

A gyógypedagógiai lovaglás és lovastorna, speciális fogathajtás már nemcsak a ló mozgására épít, hanem a ló adottságaira, viselkedésére és a lovardai környezetre is. Ez a komplex hatás alkalmazható a különböző (értelmi vagy fizikai) fogyatékosságokkal, problémákkal vagy

akadályozottsággal küzdő páciensek fejlesztésében. A lovaglás során mindhárom jármód⁴, illetve lovastorna, és különböző lovak körüli feladatok is használhatók a cél elérése érdekében. A foglalkozásokat szakképzett gyógypedagógus-lovasterapeuta vezeti.

A lóasszisztált pszichoterápia a lovasterápia legkésőbb kialakult ága. A ló mint mediátor vesz részt a foglalkozásokon, feladata a páciens és a terapeuta közötti kapcsolat és bizalom kiépítése, a pszichés folyamatok facilitálása. A kezeléseket csak szakképzett pszichológus- vagy pszichoterapeuta-lovasterapeuta végezheti.

A parasport szigorúan véve nem lovasterápia, mégis több szálon kötődik ide, a lovasterápia kialakulásában is szerepet játszott. Fogyatékos személyek lovas sporttevékenységét jelenti, mely lehet versenysport, élsport vagy amatőr, szabadidős tevékenység is.

3.6.1 Hogyan hat a lovasterápia?

A terápiás lovaglás számos és sokféle módon fejti ki jótékony hatását. Bár értekezésünkben leginkább a pszichés hatásokra koncentrálunk, nem hagyhatók figyelmen kívül az eddig igazolt jótékony fizikai hatások sem, hiszen a ló által közvetített behatások és impulzusok mindig együttesen, komplex módon vannak jelen.

3.6.1.1 Jótékony fizikai hatások

A lovaglás egyedülálló és kiemelkedő tulajdonsága a járásspecifikus törzsreakciókat kiváltó mozgása, ami azt jelenti, hogy a lovaglás a járáshoz nagyon hasonló érzést ad a csípőben, a törzsben és a felsőtestben (Benda et al., 2003; Pálinkás, 2008). Járás közben a csípő és a vállöv ellentétes irányú rotációs mozgást végez, és a lovaglás ugyanezt a fordított mozgást segíti elő (Ritter, 2000). Mindez hozzájárul a tartás javításához, a törzs és a lábak izmainak erősödéséhez, tónusuk és szimmetriájuk javulásához és az egyensúly fejlődéséhez (Benda et al., 2003; Pálinkás et al., 2009; Silkwood-Sherer et al., 2012). Az egyensúly eléréséhez a lovasnak használnia kell izmait, helyesen kell ülnie, és csípőjével követnie a ló mozgását. Ezáltal nem csak olyan izomcsoportok mozognak együtt, amelyek kerekesszékben például elképzelhetetlenek, hanem a lovas a vállait is kihúzza, a fejét felemeli, tudatába kerül testtartásának, testmozgásának a térben. Ez és a térbeli koordináció és tájékozódás fejlődése például vak és gyengénlátó személyek esetében is igen jelentős (Ritter, 2000). Emellett Down-

⁴ A ló mozgásformáit nevezik jármódoknak; a három alapvető jármód a lépés, az ügetés és a vágta.

szindrómás gyerekeknél növeli a lépéshosszt és a haladási sebességet, illetve csökkenti az aszimmetria és a csípődeformitás mértékét (Steiner, 2011; Steiner & Szilágyi, 2003).

A ló ritmikus mozgása, az egyenletes tempó az izmok ellazulását, a rugalmasság javulását segíti elő (Snider et al., 2007). A ritmikus, szimmetrikus mozgás emellett a szenzomotoros integrációt is fejlesztheti (Debuse et al., 2009), illetve hozzájárulhat a mozgástartomány növeléséhez (Koca, 2016). A ló testmelege is hozzájárulhat az izmok görcsösségének és feszültségének feloldásához (Snider et al., 2007).

A lovaglás mint mozgásforma összetettsége miatt minden érzékszervre hat, így a lovas taktilis, vizuális és auditív észlelését egyszerre célozza meg, ami a szenzoros folyamatokat, illetve ezek összehangolását javítja, így járulva hozzá a mindennapi tevékenységek végrehajtásának megkönnyítéséhez (Koca, 2016; Tímári, 2009). A finommotoros mozgásokat a szárkezelés, a ló ápolása és a lóháton végzett ügyességi feladatok fejleszthetik (Bozori, 2002). Ezek közül a szárkezelés az, amelyet bizonyos helyzetekben, még ha szeretné sem tud elkerülni a lovas, hiszen feltétlenül szükséges a ló irányításához. Ez többek között autista személyek kezelésében lehet kiemelkedő jelentőségű.

Mozgássérült páciensek esetében a lovaglás független mozgást biztosíthat, mégpedig úgy, hogy nincsenek megkülönböztetve ép társaiktól. Nem kell valamilyen eszközt, pl. kerekesszéket használniuk, amelyben ülve fizikailag lejjebb kerülnek a közlekedő emberektől. Ehelyett kiemelkednek a többiek közül, és lóháton ülve (esetenként speciális nyergek használatával) ugyanolyan helyváltoztató mozgásokra képesek, mint ép társaik, ami pszichésen is nagyon kedvezően hat.

3.6.1.2 Jótékony pszichés hatások

Utalva a lovak terápiás célú használatának történeti áttekintésére láthatjuk, hogy a lovaglást kezdetben elsősorban kedvező pszichés hatásai miatt ajánlották. Ezeket a hatásokat objektívan bizonyítani nehéz, a tapasztalatok alapján azonban jelenlétük tagadhatatlan.

Ahogy korábban már említettük, a lovaglás természetközelsége, és az, hogy egy állattal kell együttműködni, segíthet eltávolodni a modern világ szabályaitól és elvárásaitól, és rávezetheti az embert az olyan ősi szükségletek felismerésére és újrafelfedezésére, mint a szabadság és a biztonság igénye. Ezek pedig jó alapul szolgálhatnak az elfogadás és a bizalom, illetve a másokra és magunkra való figyelmesség képességének kialakulásához (Carlsson et al., 2015). Mindez nem mond ellent a társadalmi szabályoknak, inkább segít összeegyeztetni az egyén és a közösség érdekeit. A lovak viselkedése természetes és őszinte, azonnali reakcióik – melyeket

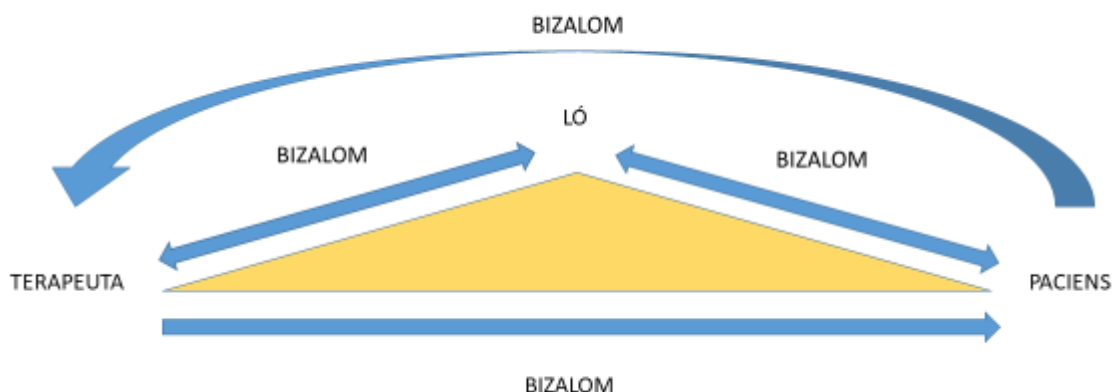
a verbális kommunikáció csúsztatásaitól mentes, egyértelmű testbeszéddel közvetítenek –, az ember iránt tanúsított feltétel nélküli elfogadás és az előítéletek hiánya segíthetnek megismerni, megérteni és elfogadni, mi zajlik az egyénben, mi zajlik a társadalomban (Carlsson et al., 2015; Kendall et al., 2014). Ezt a jelenséget írja le Hartje (Hartje, 2009), mikor a terápiás háromszögön belül zajló szociomotoros tanulást helyezi a középpontba, mely a személy egyéni pszichés és szociális problémáinak, a ló rá jellemző viselkedésének és magatartása kifejezőképességének, illetve a terapeuta szakértelmének és empátiájának a következménye.

3.6.2 A Lóasszisztált pszichoterápia elméleti keretei – a terápiás háromszög

A lóasszisztált pszichoterápia mindig egy terápiás háromszögben zajlik, melynek szereplői a páciens, a ló és a terapeuta. A ló a mediátor szerepét tölti be, mintegy összekötőként szolgál a páciens és a terapeuta között, támogatja a személyes kapcsolat és a bizalom kialakítását, melyek a terápia hatékonyságának alapkövei. Ezt a folyamatot az 1. ábra szemlélteti.

A bizalom és az autentikus kapcsolat kiépülése csökkenti a páciens változással szembeni ellenállását, kioltja védekezési mechanizmusait és elősegíti a kommunikációt (Carlsson et al., 2015).

Ahhoz, hogy a ló betölthesse ezt a közvetítő szerepet, természetes körülmények között, társaival együtt, jólétben kell élnie. Csak így őrizheti meg ugyanis ló mivoltát és azon adottságait, melyeket az előző részben ismertettünk, és melyekre a terápia épít. Emellett fontos, hogy a ló nem olyan, mint egy gyógyszer, amit ha beveszünk, elmúlik a fájdalom. Fontos a páciens érzékennyé tenni a ló által képviselt és közvetített érzelmi és kommunikációs tartalmakra és folyamatokra (Pelyva et al., 2018). Ahogy Carlsson és munkatársai (Carlsson et al., 2015) megfogalmazták a lovat önálló szubjektumnak kell tekinteni.



2. ábra

A bizalom kialakulása a terápiás háromszögben

(Forrás: saját szerkesztés)

A ló közvetítő szerepe mellett gyakran említik, hogy tükörként funkcionál az ember-ló interakcióban (Ewing et al., 2007; Klontz et al., 2007). Ez azt jelenti, hogy a ló mindig reflektál az emberi viselkedésre, sohasem közömbös, mindig azonnali és egyértelmű választ ad a felé közvetített érzésekre, szándékokra (Smith et al., 2016). Ösztönösen értelmezi az emberi testbeszédet, érzékeli a kibocsátott feromonokat, és reagál ezekre. Ez segíthet abban, hogy a lóval foglalkozó személy is felismerje és értelmezze saját érzéseit, esetleg fel is dolgozza azokat. Ezáltal pedig képes legyen őszintén megélni és/vagy kontrollálni ezeket az érzelmeket (Pelyva et al., 2018).

A ló tükör funkciója emellett azt is nyilvánvalóvá teszi, hogy a külvilág az emberi viselkedést értelmezi, annak alapján bizonyos feltételezéseket fogalmaz meg, és végül reagál rá, ami pedig a páciens saját viselkedésének értelmezéséhez és annak kontrollálásához járulhat hozzá (Kendall et al., 2015).

A terápiás háromszögön belül tehát a ló többféle szerepet is betölthet. Talán a legfontosabb, hogy nyitottá tegye a páciens a kezelésre, bizalmat ébresszen a terapeuta és a terápia iránt – enélkül ugyanis elképzelhetetlen bármiféle változás. Ezután tudja csak a páciens visszavezetni önmagához, saját érzelmei és problémái megértéséhez és elfogadásához, hogy aztán új feltételek között alakíthassa át meglévő kapcsolatait, alakíthasson ki új kapcsolatokat és keressen helyet magának a társadalomban.

3.7 A kamaszkori viselkedési problémákról

A kamaszkor életünk talán legnehezebb időszaka a testi, hormonális és érzelmi változásoknak köszönhetően. A fiatalok ennek megfelelően sok pszichés problémával néznek szembe, a felnőtté válás folyamata rengeteg feszültséget hoz, kérdést vet fel, lázadásra készítet. Az alábbiakban azokat az ide kapcsolódó témákat ismertetjük röviden, melyekkel a később ismertetett vizsgálat részletesen foglalkozik, illetve mérni hivatott.

3.7.1 Érzelmek és viselkedés

Napjainkban a serdülők számos nagy horderejű társadalmi kihívás mellett nőnek fel, köztük a COVID-19 válság megtapasztalása és utóhatásai, amelyek jelentős hatással vannak a fiatalok jóllétére (Green et al., 2021). A testi változásokhoz való pszichés, érzelmi adaptáció a kamaszkor nagy kihívása. Több vizsgálat is azt találta, hogy az érzelmek regulációja, a felettük való kontroll nagyban elősegítheti ennek a korszaknak a sikerességét, zökkenőmentes lezajlását.

Az érzelmi reguláció az a képesség, hogy befolyásoljuk az érzelmek létrejöttét. Ennek sikertelensége szorongáshoz, depresszióhoz és antiszociális viselkedéshez vezethet – melyek mind a kamaszkor jellemző viselkedési formái (Ahmed et al., 2015). A serdülőkori szociális agyi fejlődést részben környezeti hatások irányítják, ami még inkább hangsúlyozza, hogy a serdülőkori a szociális fejlődés kritikus időszaka (Crone & Achterberg, 2022). Ezért is fontos annak megértése, hogy hogyan fejlődik, illetve pontosan hogyan is zajlik az érzelmi kontroll a kamaszkor során. A Gross-féle érzelmek feldolgozási modell szerint az első lépés az érzelmi állapot beazonosítása, és annak eldöntése, hogy akarjuk-e ezt kontrollálni. Ezután következik a megfelelő stratégia kiválasztása, majd ennek alkalmazása (Gross, 2014). A megfelelő stratégia, ezek repertoárjának szélessége és a kiválasztás rugalmassága fontos szerepet játszik a sikerességben (Bonanno & Burton, 2013). Az adott érzelmi válasz társadalmi elfogadottsága pedig különösen erős megerősítéssel szolgál (Blakemore & Mills, 2014).

A megfelelő érzelmi kontroll pozitív hatással van az énkép kialakulására is, ami pedig visszahat az érzelmek irányításának képességére. A pozitív és negatív érzelmek tudatos befolyásolása nagyban elősegítheti a megfelelő pszichés alkalmazkodást a belső és külső körülményekhez (Parise et al., 2019). Mindez arra utal, hogy a kamaszkori problémák kordában tartásának, a pszichopatológias viselkedési formák megelőzésének egyik nagyon fontos eszköze az érzelmi reguláció, illetve olyan társas környezet kialakítása, amelyben ez szabadon fejlődhet (Ahmed

et al., 2015). Úgy gondoljuk, és a később ismertetett vizsgálatunk is azt támasztja alá, hogy a kamaszok körében a lovas interakciók teret adhatnak az ilyen irányú pozitív változásoknak.

3.7.2 A kortárskapcsolatok jelentősége

A kamaszkor a szociális és érzelmi fejlődés szempontjából érzékeny életszakasz. A gyermekkort elhagyva, a fiatalok egyre több időt töltenek kortársaik körében, nagyobb jelentősége lesz a közösségen belüli státusznak, a barátságoknak, a szerelmeknek (Brown & Larson, 2009; Suleiman & Harden, 2016). Annak érdekében, hogy a fiatalokat segíteni tudjuk egészséges, életük későbbi részében is pozitív értékekkel bíró kapcsolati minták kialakításban, meg kell próbálnunk minél jobban megérteni és kedvező mederbe terelni társas kapcsolataik működését (Flannery et al., 2017).

A korai kamaszkorra sajnos jellemző a társak elnyomása, zaklatása, kiközösítése és egyéb agresszív viselkedési formák (Hanish & Guerra, 2004; Karriker-Jaffe et al., 2008). Ezek nehezítik a közösség kialakulását, és ezen belül egészséges személyiségek formálódását. Az előző szakaszra visszautalva, a társas kapcsolatok nagy mértékben függenek attól, hogy a fiatalok hogy élik meg és értelmezik saját és mások érzéseit. A kamaszkor bizonytalanságát jól jellemzi egy kutatás, mely azt találta, hogy a tizenévesek úgy érzékelik, hogy mások érzelmei folyamatosan változnak ugyanazzal a személlyel szemben, ők maguk stabil, változatlan érzelmeket élnek meg társaik irányában (Burkitt et al., 2019). Úgy véljük, hogy az érzelmeik megfelelő azonosítása, értelmezése és kontrollálása nagyban elősegíti a pozitív kortárskapcsolatok és kötődési minták kialakulását, az egészséges személyiség fejlődését.

3.7.3 Proszocialitás

A tanári hivatás számára a proszocialitás releváns kérdés. Az iskolán belüli nyugodt légkörre a zaklatás és erőszak megelőzésére gyakorolt hatása a társadalomra is kivetítődik (Mieres-Chacaltana et al., 2023; Wang et al., 2022). Eddig még nem született egységes meghatározás a proszocialitásról, mivel egy rendkívül komplex jelenségről van szó. A nemzetközi szakirodalom szerint a proszociális magatartás alapvetően olyan tevékenységeket foglal magába, amelyek mások segítségét célozzák, mások javát szolgálják, mint például a vigasztalás, a megosztás, az együttműködés, a támogatás, az aggódás és a védelem (Penner. et al., 2005). A proszocialitás egy sokrétű fogalom, amely arra utal, hogy az egyének milyen sokféleképpen

törődnek másokkal és milyen módon tesznek jót másoknak. Az emberi proszocialitás a társadalmi harmónia, a boldogság és a béke alapja, ezért alapvető fontosságú megérteni az alapjait, fejlődését és ápolását (Malti & Davidov, 2023).

Mussen és Eisenberg-Berg olyan szándékos tevékenységek összességéként határozta meg a proszociális viselkedést, amit az egyén annak érdekében tesz, hogy másokat megsegítse, illetve mások jóllétét megteremtse, és semmilyen külső jutalmat nem vár érte (Mussen & Eisenberg-Berg, 1977). Olyan összetett viselkedéskategória, önkéntes cselekedett a proszociális magatartás, amelyet a másik ember megsegítésének szándékával hajt végre az egyén (Eisenberg & Fabes, 1991). Hastings, Utendale és Sullivan pedig olyan proaktív és reaktív válaszok összeségéként írta le a proszocialitást, ami affektív és viselkedési elemeinek köszönhetően arra irányul, hogy támogassuk általa a másik személy jóllétét, szükségleteinek kielégülését (Hastings et al., 2007). A legújabb meghatározás szerint diszpozíciók, önkéntes viselkedések és folyamatok, amelyek mások jólétére összpontosítanak vagy hozzájárulnak ahhoz (Hart & Hart, 2023; Mieres-Chacaltana et al., 2023).

A serdülők proszociális vagy mások javát szolgáló önkéntes viselkedése több pozitív eredménnyel is összefüggésbe hozható, beleértve a magas önbecsülést, a tanulmányi sikereket és a kiváló minőségű kapcsolatokat. A korábbi tanulmányok következetesen azt mutatták, hogy a proszociális viselkedés fokozódik a kora gyermekkorban, a serdülőkori proszociális viselkedés alakulásával kapcsolatos kutatások azonban egymásnak ellentmondó eredményeket tártak fel. Ami a proszociális viselkedés lehetséges előrejelzőit illeti, az empátia motivációt ad a segítő magatartás érvényre juttatásához. A kutatók úgy vélik, hogy a másik belső állapotának megértése (azaz a perspektíva felvétele), valamint a másik iránti aggodalom megtapasztalása (vagyis az empatikus aggodalom) elősegítik a proszociális viselkedést (Batson, 1991; Hoffman, 2000). Ugyanakkor ez fordítva is igaz, hiszen a proszociális viselkedés fokozhatja a serdülők perspektíva felvételét és empatikus aggodalmát. Számos fizikai, kognitív és kapcsolati változáson mennek keresztül a serdülők, melyek jelentősen befolyásolják a társadalomban való működésüket. Először is, a serdülők fizikai érettsége és növekvő autonómiája lehetővé teszi számukra, hogy a proszociális cselekvések szélesebb skálájában vegyenek részt. Másodsor, a szociális kompetenciák növekedésével egyidőben fokozódik a serdülők társakkal való interakcióinak gyakorisága, valamint a romantikus és intim kapcsolatok iránti érdeklődése, amely elősegítheti a mások érdekeit szemelőt tartó viselkedést. Harmadszor pedig, fejlődik a serdülők azon képessége, amely lehetővé teszi számukra, hogy megértésük mások belső

állapotait, melynek eredménye a magasabb szintű erkölcsi érvelés, ami pedig kedvez a proszocialitásnak (Van der Graaff et al., 2014).

Azonban a serdülőkorban bekövetkező néhány egyéb változás negatívan is befolyásolhatja a tinédzserek proszociális magatartásának fejlődését. Az affektív feldolgozásban és az agy érésében bekövetkező változások kihívást jelenthetnek az érzelmek szabályozásában a serdülőkor közepén, ami átmenetileg csökkentheti a serdülők azon képességét, hogy figyelmüket mások érzelmi szükségleteire irányítsák, ezáltal csökken a proszociális hajlam (Eisenberg et al., 1996; Padilla-Walker & Christensen, 2011).

Hoffman elmélete alapján azt várhatjuk, hogy az életkorral összefüggésben serdülőkorban növekszik az empátiával kapcsolatos válaszreakció, különösen azokban a helyzetekben, amikor elvont csoportok (például nélkülözők) felé irányul a szimpátia vagy az együttérzés (Eisenberg et al., 2006). Eisenberg és Fabes metaanalíziséből származó eredmények alapján megállapítható, hogy az életkor előrehaladtával ténylegesen nő a proszociális válaszadás, azonban az eredmények függenek a segítő viselkedés módszerétől és célpontjától, valamint a vizsgálatok megtervezésétől. Ennek értelmében az idősebb serdülők a fiatalabb gyermekekhez képest nagyobb arányban adományoznak vagy osztoznak, az óvodás korosztályhoz képest pedig gyakrabban segítenek, vigasztalnak, osztoznak és adományoznak (Eisenberg & Fabes, 1998). Amikor gyermek a segítő viselkedés célpontja, akkor a serdülők nagyobb hajlamot mutatnak a proszociális viselkedésre, azon belül is a megosztás érvényesítésére, szemben azokkal a helyzetekkel, amikor a segítő magatartás felnőttekre irányul. A korai és a késői serdülőkort hasonlítva azt találták, hogy a serdülőkor előrehaladtával nem nőtt a proszociális magatartás (Fabes et al., 1999). A további vizsgálatok vegyes eredményeket hoztak (Carlo et al., 2015; Eisenberg et al., 2015). Van der Graaff és munkatársai kutatása szerint a serdülőkor közepéig növekszik, majd kissé csökken a proszociális viselkedés (Van der Graaff et al., 2014). Továbbá a serdülő lányoknál korábban kezdődik a segítő magatartás fokozódása, mint a fiúknál. Egy hongkongi tanulmány eredményei alapján pedig a lányok nagyobb segítő szándékkal és empátiával rendelkeznek (Lai et al., 2015).

A proszociális tevékenységet tanúsító fiatalok olyan kompetenciákkal rendelkeznek (mint például együttérzés, affektív perspektíva felvétel), melyek a későbbiekben sikeressé tehetik őket felnőtt életükben, mind társadalmi támogatottságuk, mind karrierjük szempontjából (Laible et al., 2016).

A proszocialitás megerősítése, előmozdítása tehát fontos összetevője a kamaszok segítségének, miközben helyüket keresik a világban, hiszen erősen hat társas kapcsolataik pozitív

kimenetelére (Ma et al., 2020). Olyan környezet kialakítása tehát, melyben ezt a viselkedésformát jutalmazzuk, mindenképp a fiatalok javát szolgálja. Ezt saját korábbi tanulmányunk is igazolja (Pelyva, Kresák, Szovák, et al., 2020).

3.7.4 Hiperaktivitás, figyelemzavar

A figyelemzavaros hiperaktivitás (ADHD) egy tünetegyüttes, mely az iskoláskorú gyerekek 5%-át érinti világszerte (Polanczyk et al., 2007). Az ADHD-s kamaszok nehezen tartják fenn a figyelmüket rutinfeladatok végrehajtásakor, ami hatással van az iskolai teljesítményükre és a kortárskapcsolataikra is (Breslau et al., 2009; Harpin et al., 2016; Scholtens et al., 2013). Kamaszkorban általában a figyelem megtartására való képtelenség a legdominánsabb tünet, de az impulzivitás és a hiperaktivitás is jelen van, csak kevésbé egyértelmű formában (Brahmbhatt et al., 2016; Milich et al., 2001). Középiskolában azonban megnőnek a kognitív elvárások, így a figyelem hiánya egyre súlyosabb következményekkel járhat.

A hiperaktív kamaszok ugyanakkor gyakran érzelmileg is éretlenebbek kortársaiknál (Hoy et al., 1978), több segítségre, megerősítésre van szükségük, ami megnehezíti társas kapcsolataikat, rontja iskolai teljesítményüket. Könnyebben válnak frusztrálttá, ami dühkitörésekhez is vezethet, melyek megint csak nehezítik beilleszkedésüket. Mindennek akár súlyos következményei is lehetnek, a szorongásos, depressziós tünetektől egészen a szerhasználatig (Wolraich, 2005).

Bár a diagnosztizálás terén komoly előrelépések történtek az utóbbi évtizedekben, úgy véljük, még mindig maradtak rejtett ADHD-s esetek az iskolarendszerben. Ami pedig ennél is fontosabb, hogy a kamaszokra általánosan jellemző figyelemzavar gyakran nem üti meg a diagnosztizálás szintjét, ennek ellenére a fent leírtakhoz hasonló problémákhoz vezethet. A figyelem fenntartásának segítését, a frusztráció csökkentését és az érzelmi kontroll javítását célzó feladatok, foglalkozások integrálása iskolai keretek közé mindenképp a tanulók mentális egészségét szolgálja.

3.7.5 Az SDQ alkalmazása

A kutatás során alkalmazott 'Képességek és nehézségek' kérdőívet (SDQ) eredetileg 2-17 éves gyerekek számára fejlesztették ki (Goodman, 1997, 1999), a Rutter-féle (Elander & Rutter, 1996) szülői kérdőívet alapul véve az érzelmi és viselkedési problémák, illetve pszichés zavarok azonosítása és feltárása céljából, de korábbi tanulmányok is alkalmazták már

lóasszisztált tevékenységekkel kapcsolatos vizsgálatokhoz (Coffin, 2019; Cuypers et al., 2011; Hauge et al., 2014).

Emocionális és szociális kompetenciák széles spektrumát öleli fel, nemzetközileg használt, számos nyelven, köztük magyarul is elérhető (Goodman, 2001). Az SDQ minden változata 25 jellemzőre – pozitív és negatív jellemzőkre egyaránt – vonatkozó 25 állítást tartalmaz.

A kérdőív alkalmazásának célja a magatartási problémák és a mögöttes pszichés érintettség gyors és hatékony felmérése normál és klinikai populáción. Az SDQ reprezentatív pszichometriai vizsgálata brit mintán történt, melynek során az átlagos reliabilitásmutatók, az értékelők közötti egyezés és az időbeli stabilitás is kielégítő volt (Turi & Gervai, 2013).

Ez egy olyan eszköz, amelyet egyre inkább közösségi és klinikai környezetben, valamint interkulturális kutatásokban egyre gyakrabban alkalmaznak, ami nagyrészt a rövidegének, hozzáférhetőségének és elérhetőségének köszönhető (Mansbach-Kleinfeld et al., 2010), és mára több mint 80 nyelvre is lefordították (Español-Martín et al., 2020).

A kérdőív magyarországi validálását Turi Eszter és munkatársai végezték (Turi et al., 2011), épp az általunk is vizsgált serdülő korú populáción, klinikai mintán. Felmérésükben azt találták, hogy az SDQ magyar változata megfelelően alkalmazható a célul kitűzött pszichometriai jellemzők méréséhez, az eredmények pedig összhangban vannak a nemzetközi kutatásokkal. Emellett megállapították, hogy a kérdőív megfelelően érzékeny a vizsgálati és kontroll csoportok közötti diszkriminációhoz. A vizsgálat folytatásaként nem klinikai mintán, fiatal serdülők körében is tanulmányozták a kérdőív alkalmazhatóságát (Pataky et al., 2011), melynek során a korábbi vizsgálattal és a külföldi tapasztalatokkal egyaránt összhangban lévő eredményeket kaptak.

Hazai alkalmazása a validálási folyamatot leíró tanulmányok mellett (Turi et al., 2011) a kérdőívet az agresszív és rideg/érzékeny érzelmi vonások mérése mellett alkalmazták (Pataky et al., 2011). Áspán és munkatársai ADHD-s gyerekek érzelemfelismerésének vizsgálatában használták (Áspan et al., 2014). Legújabbán pszichopatológia és életminőség kapcsolatának vizsgálata (Takács et al., 2018), illetve Tourette-szindrómások megnövekedett proceduláris memória-használatát kutatták (Balazs et al., 2018).

3.8 Agresszió

Vizsgálatunk másik fontos tárgya az agresszió, illetve ennek kifejeződése, változása a lovas tevékenységek hatására. A fiatalok életminőségében szintén jelentős szerepet játszik az agresszív viselkedés megjelenése, megfékezése, az erre adott válaszok adaptív alkalmazása. Az érzelmek egyik meghatározó formája az agresszió, melynek regulációja és kezelése nem csak a kamaszkorban fontos feladat, hanem a kiegyensúlyozott személyiség fenntartásának egyik alapvető összetevője.

3.8.1 Fogalma, fajtái

Az alábbiakban összefoglaljuk a legalapvetőbb ismereteket az agresszióval kapcsolatban, így téve kontextusba a később ismertetett, az agresszív viselkedést mérő vizsgálatot. A téma gazdagsága és szerteágazó volta ellenére, hely hiányában, csak röviden fogalmazunk meg néhány alaptételt, bizonyos fogalmak (pl. szándékosság, frusztráció) kifejtésére így ebben a szövegben nem térünk ki.

Az agresszió az emberi társadalomban (ahogy természetesen az állatok között is) jelentős szerepet tölt be, velünk van a történelem kezdetétől. Az emberi agressziót épp emiatt sokan és sok szempontból vizsgálták már, több tudományág (történelem, szociológia, etológia, antropológia stb.) is foglalkozott már ezzel a jelenséggel. Mi most a disszertáció témájának megfelelően, pedagógiai-pszichológiai szemszögből közelítjük meg és tekintjük át. Ebből a szempontból alapvetően két nagy irányzat alakult ki az agresszív viselkedéssel kapcsolatban. Az egyik Freud pszichoanalitikus elmélete, mely az agresszióra mint alapvető drive-ra tekint, a másik pedig a szociális tanuláselmélet, mely úgy gondolja, hogy tanult viselkedésformáról van szó (Atkinson et al., 1997).

Hogy mi is maga az agresszió, azt nem könnyű pontosan megfogalmazni. Atkinson szerint például olyan viselkedésmód, amely szándékosan sért egy másik embert (fizikailag vagy verbálisan), vagy rombol tárgyakat (Atkinson et al., 1997). Ő a szándékosságnak tulajdonít központi szerepet, elmélete szerint csak akkor beszélhetünk agresszióról, ha a viselkedés célja maga a károkozás. Buss ugyanakkor megállapítja, hogy az agresszív viselkedésformák, melyek nagyon változatosak, emberek és állatok között is megjelenhetnek. Közös jellemzőjük, nagyon leegyszerűsítve az, hogy az agresszor valamilyen kellemetlenséget okoz, vagy valamilyen averzív ingerrel bombázza a másikat, azaz az agresszió áldozatát (Buss, 1961). Ő is kizárja az

agresszió fogalmából azokat az eseteket, amikor valaki véletlenül okoz kellemetlenséget a másoknak. A szándékosságot tehát ő is kulcsfontosságúnak tartja.

Az agresszív viselkedést osztályozni is többféleképpen lehet. Az egyik legelterjedtebb osztályozási mód három szempontot vesz figyelembe, e szerint az agresszió lehet:

- aktív vagy passzív (az agresszor cselekvően részt vesz a folyamatban, vagy nem tesz meg valamit, feladatot visszautasít, akadályt gördít valami elé)
- közvetlen vagy közvetett agresszió (célirányosan a másik ellen irányul, vagy „mellékhatásként” okoz kárt, mint például egy rosszindulatú pletyka)
- fizikai vagy verbális (fizikai cselekvésben vagy szóban nyilvánul meg) (N. Kollár & Szabó, 2004).

Egy másik tanulmány, mely a megelőző 20 év során megfogalmazódott ismereteket összegezi, az agresszió altípusait tárgyalja, és a jelenség formai megjelenése mellett a funkciója alapján is különbséget tesz (Vitaro et al., 2006). Ebben a felosztásban az agresszió formailag lehet fizikai vagy szociális. Ez a tanulmány a szociális agressziót, mint a kiközösítés vagy a pletykák terjesztése, egy kifinomultabb megjelenési módnak tekinti. Ezt tovább bontja nyílt vagy rejtett agresszióra, attól függően, hogy a cél nyilvánvaló (pl. megmondják az illetőnek, hogy nem barátkoznak vele) vagy rejtve marad (pletykákat terjesztenek róla, hogy ne barátkozzon vele senki). A funkció tekintetében reaktív és proaktív agressziót különböztet meg, az alapján, hogy az agresszor csak reagál valamilyen kellemetlen eseményre (a reaktív agresszió gyökereit igazából frusztráció kiváltotta düh elméletre lehet visszavezetni) vagy maga provokálja ki a szituációt.

Buss düh kiváltotta és instrumentális agressziót is megkülönböztet (Buss, 1961). A kettő közötti különbség az agresszió gyökerében, az ingerben, illetve a kiváltott érzelemben rejlik. A düh kiváltotta agresszió esetében az inger valamilyen kellemetlen esemény, inzultus, melynek hatására a cselekvő személy dühöt érez. Az instrumentális agresszió esetében az inger a versengés valamilyen célért, például az első díjért egy sportágban, mely azonban nem vált ki dühöt, mint érzelmi reakciót.

„A pszichológiai szakirodalomban az agresszió konstruktuma a viselkedések széles körére vonatkozhat, azonban fontos megkülönböztetni az agresszív viselkedést a vonás szintű agressziótól. Magas szintű vonás-agresszió esetén a személy hajlamosságot mutathat az ellenséges kogníciókra, a harag és düh affektusának átélésére ” (Horváth et al., 2022, p.20).

3.8.2 Szerepe a személyiségfejlődésben

Az agresszió, a fiatalok körében tapasztalt agresszív cselekedetek az utóbbi időben egyre nagyobb figyelmet kapnak, ám kérdés marad, hogy ezek valóban növekvő tendenciát mutatnak-e, vagy csak a technológiai fejlődésnek, a szociális média megnövekedett szerepének köszönhetően kapnak nagyobb nyilvánosságot (Rucska, 2014).

A fiatalok körében tapasztalt agressziót leginkább az iskolai agresszió keretein belül vizsgálták. Dóczi-Vámos a már korábban említett szándékosság mellett alapvető jellemzőnek tartja az agresszió morális tartalmát, mely lehet proszociális és antiszociális (Dóczi-Vámos, 2017). Ahogy azt egy egészen korai tanulmány is kifejti, az agressziót nem kell minden esetben elfojtani, hanem a szociális tanulás révén meg kell ismertetni a fiatallal, hogy azt milyen formákban fejezheti ki. Kiállhat például elvei vagy családja mellett, az ellenfelet azonban fizikailag nem bántalmazhatja (Bandura & Walters, 1963).

Ranschburg is kiemeli, hogy bizonyos helyzetekben az agresszió bizonyos megnyilvánulása nem hogy elfogadható, de szükséges. A lényeges szempont itt az, hogy a gyermek vagy serdülő megtanulja azt antiszociális irányból proszociális irányba fordítani, és olyan módon kifejezni, mely a társadalom által is elfogadott. Ilyen lehet a meggyőződés melletti kiállás vagy az egészséges versenyhelyzet (instrumentális agresszió) (Ranschburg, 1997).

Azt látjuk tehát, hogy az agressziónál annak kontrollja, feldolgozása és átalakítása a legnagyobb feladat. Az általunk vizsgált kamasz korosztálynál ez azért is fontos, mert az ebben az időszakban tapasztalt szociális nehézségek intenzifikációs problémákat, depressziót vagy stresszt okozhatnak melyek agresszív megnyilvánulásokban csapódhatnak le (Yeager, 2017). Ahogy azt Hariawan és Alfian is kifejti, az ebben az időszakban gyakori érzelmi hullámzások, a gyermekkorból a felnőttkorba való átlépés sok konfliktust okozhat. Ha a kamaszok nem rendelkeznek megfelelő önkontrollal, az dühhöz és ellenálláshoz, végül pedig az agresszió valamilyen nem elfogadott formájához vezethet. Vizsgálatuk azt mutatta ki, hogy az önkontroll és az agresszió negatívan korrelál (Hariawan & Alfian, 2020).

3.8.3 Vizsgálatunk tárgya: a vonás-agresszió

Örök vita, hogy a személyiség formálásában a környezet (a család, a kortársak, szélesebb értelemben a társadalom) vagy a genetika (öröklött biológiai jellemzők) játszik-e nagyobb szerepet. Ami biztosnak tűnik, hogy valamennyi hatás eredőjét az agresszív személyiségvonás adja, melynek a feltételezések szerint alapvetően genetikai, öröklött a háttere. Mérésére Buss

(Buss & Durkee, 1957; Buss & Perry, 1992a) majd Bryant (Bryant & Smith, 2001) alakított ki kérdőíveket – mi a Bryant-féle rövidített változatot alkalmaztuk vizsgálatunk során. Hazánkban korábban is zajlott már mérés ezzel az eszközzel, melynek során például megállapították, hogy az agresszív személyiségvonás alacsonyabb a gimnáziumokban és magasabb a szakiskolákban (Hajdu & Sáska, 2011).

Több tanulmány is megállapította, hogy az agresszív viselkedés megjelenését az agresszív személyiségvonás mellett az adott szituáció és a körülmények is befolyásolják (Anderson & Bushman, 2002; Lawrence & Hodgkins, 2009). A korábban idézett tanulmány pedig azt találta, a vizsgálatok szerint is összefüggés van a reaktív agresszió és a – valószínűleg genetikai háttérű – szorongásra, dühre, érzelmi kitörésekre hajlamos temperamentum között (Vitaro et al., 2006).

Az idézett vizsgálatok azt mutatták ki, hogy a szociális nehézségek és az önkontroll hiánya negatívan befolyásolhatja az agresszió előfordulásának formáját és gyakoriságát fiatalok körében. A lovas foglalkozások kedvező hatásai között, melyet a 3.4 fejezetben ismertettünk, többek között a társadalmi beilleszkedés könnyebbé válása és az önkontroll erősödése is szerepeltek. Ennek fényében következtethetünk arra, hogy a lovakkal töltött idő magára az agresszióra is pozitívan hat. Ezt a következtetést alátámasztja, hogy korábbi vizsgálatokban sikeresen alkalmaztak lovas intervenciókat az agresszív viselkedés csökkentésére pszichiátrián kezelt felnőtt betegeknél (Nurenberg et al., 2015), egy autista gyermeknél (van der Steen et al., 2019), illetve guatemalai fiatalok esetében (Gibbons et al., 2017).

Bár az általunk vizsgált vonás-agresszió alapvetően genetikai háttérű, Berkowitz kognitív neoasszociációs elmélete szerint (Berkowitz, 1990, 1993) erősen befolyásolja az agy asszociatív működése, mely összeköti a különböző agresszióval kapcsolatos koncepciókat. Ezt az asszociációs hálót a hosszú távú memória tárolja, és külső ingerek is befolyásolhatják. A médiában látott erőszakos cselekmények például erősítik ezt a kognitív hálózatot, és ezen keresztül fokozhatják magát a vonás-agressziót is (Chester & DeWall, 2013). Ha ez így van, akkor feltételezhetjük, hogy a lovas tevékenységek is befolyásolhatják a vonás-agressziót, nem erősítve, hanem gyengítve azt. Ha pedig magára az agresszív személyiségvonásra nincs is hatással, amennyiben a korábbi magyar vizsgálathoz hasonlóan (Hajdu & Sáska, 2011) ez a faktor a mi vizsgálatunkban is erősnek bizonyul a szakiskolai tanulók körében, akkor fontos szerepet játszhat az agresszió kezelésének megtanulása, melyre alkalmasak lehetnek a lovas foglalkozások.

3.8.4 Az AQ-12 alkalmazása

Az egyik leggyakrabban használt kérdőív, a Buss és Perry által még 1992-ben kifejlesztett 'Agresszió kérdőív' (Buss–Perry Aggression Questionnaire -BPAQ) (Buss & Perry, 1992b). Ez az első változat 29 elemből és négy alskálából áll: fizikai agresszió, verbális agresszió, ellenségesség és düh. A válaszokat egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán méri, az 1= "Egyáltalán nem jellemző rám", az 5= "Teljesen jellemző rám" válaszokat jelöli. Egy nagyszabású felmérés során azonban Bryant és Smith azt találták, hogy ez a négy faktor nem képez megfelelő mérési modellt, így egy pontosabb mérőeszközt fejlesztettek ki (Bryant & Smith, 2001b). Ennek során elhagyták a kérdőív azon elemeit, amelyek alacsony faktorsúllyal rendelkeztek (vagyis alacsony volt a korreláció a mérési mutató és a faktor között), illetve kizárták a fordított tételeket (tehát azokat a kérdéseket, melyeknél az 1 pontszám jelentette a legmagasabb értéket az 5 pedig a legalacsonyabbat). Így egy 12 itemből álló kérdőívet alkottak, mely nem csak rövidebb, de pszichometriai szempontból hatékonyabb is az eredeti változatnál. Vizsgálatunkban ezt, a Bryant-Smith féle kérdőívet használtuk.

Az eredeti, Buss és Perry által megalkotott kérdőív validálását a magyar populációra Gerevich és munkatársai végezték (Gerevich et al., 2007). A magyar lakosságra tekintve reprezentatív felmérés eredménye alapján a négy skálából három, a fizikai agresszió, a verbális agresszió és az ellenségesség replikációja (megismételhetősége) megfelelő értéket adott, a düh esetében azonban csak mérsékelt ismételtetőséget mutatott. Ennek alapján a szerzők támogatják a kérdőív használatát, azonban a fordított tételek kizárását javasolják. Ez utóbbi megegyezik az általunk használt újabb változatban tett módosításnak, így alátámasztja annak magyarországi serdülők körében történő használatát.

Fontos kiemelni, hogy több nemzetközi kutatás, ami a BPAQ latens struktúráját vizsgálta, egy rövidített, 12 tételes változat alkalmazását javasolja, mely megtartja a teljes hosszúságú változat négy faktorát (Bryant & Smith, 2001b; Gallagher & Ashford, 2016).

3.9 Koherenciaérzet

A mentális egészség fontos összetevője a koherenciaérzet, melynek pontos jelentését alább tárgyaljuk. Az az érzés, hogy a körülöttünk lévő világ értelmezhető, és a körülmények a számunkra megfelelő módon alakíthatók, stabil alapot ad a pozitív életszemlélethez és a sikeres élethez. A koherenciaérzés arra utal, hogy az emberek mennyire következetes és értelmes módon értelmezik tapasztalataikat, ami segít nekik a stressz kezelésében és egészségük megőrzésében. Aaron Antonovsky 1979-ben hozta létre a koherencia érzésének (SOC) fogalmát, hogy elmagyarázza, miért betegszenek meg egyesek stressz alatt, míg mások egészségesek maradnak (A. Antonovsky, 1979).

3.9.1 A szalutogenezis

A szalutogenetikus modell bevezetése Aaron Antonovsky nevéhez fűződik (A. Antonovsky, 1979). A szó a latin 'salus' (= egészség) és a görög 'genesis' (= eredet) szóból áll össze, jelentése tehát, 'az egészség eredete'. Az új szemléletmód lényege, hogy nem azt vizsgálja, hogy miért betegednek meg az emberek, hanem azt, hogy mitől maradnak egészségesek. A forradalmi ötlet úgy született, hogy egy vizsgálat során, koncentrációs táborot megjárt nők 29%-ánál találták, hogy meglehetősen jó a mentális egészségi állapotuk. Ez meglepte Antonovskyt, és azon kezdett el gondolkodni, hogyan maradtak ezek a nők egészségesek az átélt szélsőséges stresszhelyzetek ellenére is. A fókuszba tehát a stresszkezelés került, amelynek kulcsát Antonovsky az ún. általános rezisztencia erőforrásokban (*generalized resistance resources, GRR*) látta. Ezek közé sorolta például a pénzt, az én (ego) erősségét, a kulturális stabilitást, a társadalmi támogatottságot stb. Ezután azt próbálta meghatározni, hogy mi az a közös jellemző, mely ezen faktorokban minden esetben jelen van, és így alkotott meg egy újabb fogalmat, a koherenciaérzetet (*sense of coherence, SOC*). Magyar nyelvű tanulmányokban 'koherenciaérzet', 'koherencia érzés', illetve 'koherencia érzék' elnevezéssel is találkozunk. Értekezésünkben a koherenciaérzeten a szalutogenetikus „sense of coherence” fogalmát értjük és használjuk.

3.9.2 A koherenciaérzet jelentése és jelentősége

A koherenciaérzetet Antonovsky úgy határozta meg, mint egy globális irányultságot, amely azt fejezi ki, hogy az egyén milyen mértékben rendelkezik azzal az átfogó, tartós, ugyanakkor dinamikus biztonságérzettel, hogy belső és külső körülményei megjósolhatók, és nagy a

valószínűsége annak, hogy a dolgok az ésszerűen elvárható legkedvezőbb módon fognak alakulni (A. Antonovsky, 1979, 1988, 2002).

A koherenciaérzet három fő tényezőből áll. Az első a '*sense of comprehensibility*', vagyis az „érthetőség” érzése, a SOC kognitív tényezője. Ez azt jelenti, hogy az emberben (emberrel) és a belátható környezetében történő események megérthetőek. A második a '*sense of manageability*', a „kezelhetőség” érzése, a viselkedési aspektus, vagyis az az érzés, hogy rendelkezésre állnak erőforrások, ezért a körülmények valamint a tettek, ezáltal pedig azok következményei is, az ember által kezelhetők, irányíthatók. Érdekes tehát szembenézni a problémákkal, és inkább kihívásként mint nehézségként tekinteni rájuk, hiszen megoldásuk lehetséges. Az utolsó pedig a '*meaningfulness*', az „értelmesség” mely az érzelmek irányából közelít, a motiváció kulcsa, és arra utal, hogy az életnek van értelme, ezért érdemes erőfeszítéseket tenni a kihívások leküzdésére (Eriksson & Mittelmark, 2017; Jeges & Varga, 2008).

Jeges és Varga 2006-os tanulmányában (Jeges & Varga, 2006) a koherenciaérzés középpontjában a vállalkozói attitűd áll, vagyis a személyes felelősségvállalás, a kitartás, az elkötelezettség és a reális célok kitűzése. Az SOC értékrendszerét vizsgálva azt találták, hogy – Morris értékdimenzióit (Morris, 1956) véve alapul –, a Maitreyán (az elmélkedés és a cselekvés összhangja), a Prométheuszi (találékony, változó körülmények kezelése) és a Krisztusi (mások támogatása) értékek játszanak kulcsszerepet a koherenciaérzet kialakulásában (Csepeli, 1997; Jeges & Varga, 2006).

A koherenciaérzet számos élethelyzetben segítségünkre lehet, ahogy azt különböző tanulmányok is bizonyítják. A fogyatékkal élők például jobbnak érzik életminőségüket, ha koherenciaérzetük erős (Moen et al., 2019). Az egészséges populációban is jobban teljesítenek a stressznek kitett egyének, például az intenzív osztály egészségügyi dolgozói (Schäfer et al., 2018), vagy a nehéz élethelyzetben lévők, például az idős házastársukat ápolók, ha koherenciaérzetük belső stabilitást biztosít számukra (Potier et al., 2018). Ezek természetesen csak kiragadott példák a koherenciaérzetet vizsgáló gazdag szakirodalomból.

3.9.3 Serdülőkorú fiatalok koherenciaérzetének alakulása

Antonovsky szerint a koherenciaérzet serdülőkorban a legjobb esetben is csak ideiglenesen erősödhet meg, ami az egészséget és a stresszhelyzetekkel való megküzdés képességét csak rövidtávon tudja előre jelezni (A. Antonovsky, 1988). A fiatalok ebben az időszakban nem

csupán fizikai és érzelmi, hanem mentális változásokon is keresztül mennek. Gondolkodásuk megváltozik, kognitív funkcióik megerősödnek, képesek más perspektívából megfigyelni a dolgokat, absztrakt elgondolásokat és saját gondolkodásmódjukat megérteni, illetve érzelmeiket tudatosítani és kontrollálni (Garnefski et al., 2001). Ezek a képességek befolyásolhatják a koherenciaérzet érzelmi-motivációs és viselkedési komponenseit, hiszen ebben az időszakban választhatnak a fiatalok új megküzdési mechanizmusokat, melyekhez új erőforrásokat fedezhetnek fel (Braun-Lewensohn et al., 2017). Épp ezért fontos, hogy koherenciaérzetük támogatást kapjon ebben az időszakban, hogy a serdülőkor végére aztán nagyjából stabilizálódhasson (H. Antonovsky & Sagy, 1986). Ezt a megállapítást erősítette meg egy későbbi vizsgálat is, mely azt találta, hogy a koherenciaérzet a serdülőkor során váltakozó értékeket mutathat, majd a korszak végével, ha nem is állandósul, de stabilizálódik (Buddeberg-Fischer et al., 2001).

Számos tanulmány vizsgálta a fiatalok érzékelt fizikai és mentális egészségének és koherenciaérzetének összefüggéseit, és azt találták, hogy a magasabb SOC értékkel rendelkezők kevesebb betegségről számolnak be és életmódjuk egészségesebb (Henje Blom et al., 2010; Honkinen et al., 2009; Schäfer et al., 2018). Érdekes kivétel, hogy szívbeteg fiataloknál azonban azt találták, hogy koherenciaérzetük erősebb egészséges társaiknál. Ennek az lehet az oka, hogy muszáj volt megtanulniuk megküzdni a betegségükkel, ami növelte a „kezelhetőség” (*'manageability'*) érzését, a családjuktól kapott támogatás pedig azt erősítette, hogy a körülmények nem csak megérthetőek (*'comprehensibility'*) és kezelhetőek, hanem értelmük is van (*'meaningfulness'*) (Luyckx et al., 2012).

A családi támogatás mellett a koherenciaérzetet erősítő tényezők lehetnek még az iskolai sikerek, a szűkebb és tágabb közösség kohéziója, illetve a szociális támogatottság érzése általában (Marsh et al., 2007; Peled et al., 2013). Pedagógusként szeretnénk kiemelni az iskola szerepét, mely nem csak egyedülálló lehetőséget nyújt adott populációk koherenciaérzetének vizsgálatára (Braun-Lewensohn et al., 2017), hanem a koherenciaérzet alakulásában is fontos szerepet játszhat.

3.9.4 Az iskola szerepe a koherenciaérzet erősítésében

Az iskola sajnos alapvetően stresszorként van jelen a kamaszok életében, és egyre több sajátos nevelési igényű gyermeket azonosítanak. Az ő esetükben különösen fontos a koherenciaérzet erősítése az iskolai nehézségek leküzdésének segítése érdekében (Idan & Margalit, 2014; Lackaye & Margalit, 2006), de az egészséges kamaszok számára is sokat jelent, ha sikerhez

segítjük őket. Mivel életük jelentős részét töltik iskolai körülmények között, fontos, hogy olyan tapasztalatokat szerezzenek, melyek erősítik azt az érzésüket, hogy a világ érthető, irányítható, és értelme van küzdeni a céljaikért.

Rivera és mtsai. azt találták, hogy míg a kor és a nem kevésbé befolyásolják a kamaszok koherenciaérzetét, a különböző szociális kontextusok, amilyen az iskola is, nagy hatással vannak rá (Rivera et al., 2013). A koherenciaérzet egyfajta protektív faktor lehet a kamaszok életében, segíthet a stresszhelyzetek enyhítésében és kezelésében, a már „érett”, felnőtt koherenciaérzethez hasonlóan (Braun-Lewensohn et al., 2017). Hatalmas tehát az iskola felelőssége abban, hogy a fiatalok úgy hagyják el az iskolát, hogy a társadalom hasznos tagjaivá válhassanak – hiszen a SOC nem csak az egyén szintjén számít, ha az egyén boldogulni tud, azzal a társadalmat is gazdagítja.

Mindez kiemeli annak jelentőségét, hogy felhívjuk a pedagógusok figyelmét arra, hogy a koherenciaérzet kritikus erőforrás lehet a serdülőkorú fiatalok számára. Hasznos lenne minél szélesebb körben megismertetni a szalutogenetikus modellt, és rávilágítani arra, mennyire fontos a stresszhelyzetek kezelése, megelőzése, egyfajta stressz-immunitás vagy -tervezés kialakítása (Braun-Lewensohn et al., 2017). Ezáltal nem csupán az iskolai sikereket lehetne elősegíteni (melyek aztán viszont erősítenék a koherenciaérzetet), hanem azt is, hogy az iskolát elhagyó diákok a későbbiekben megtalálják helyüket a társadalomban, és elégedett felnőttként élhessenek.

3.9.5 A SOC alkalmazása

Az eredeti Antonovsky-féle, koherencia-érzést mérő kérdőív (SOC-29) 29 elemből áll, a válaszokat pedig egy 1-től 7-ig terjedő Likert skálán kell megadni. 11 állítás vonatkozik az érthetőség, 10 a kezelhetőség, 8 pedig az 'értelemmel való rendelkezés' aspektusára. 13 fordított elem van, melyek esetében a pontozást fordítottan kell alkalmazni, hogy a magas pontszám mindig erős koherenciaérzetet jelezzen (A. Antonovsky, 1993). A kérdőív számos nyelven elérhető, többek között magyarul is, illetve a kiértékeléshez is részletes segítséget kaphatunk a STARS (Society for Theory And Research on Salutogenesis) weboldalon (A. Antonovsky, 1993). A fordítást nagyon körültekintően végezték, az állításokat először átültették magyar nyelvre, majd valaki más visszafordította angolra, ami az eredetihez nagyon hasonló eredményt adott (Balajti et al., 2007).

Antonovsky az eredeti 29 itemből kiválasztott 13 olyan itemet, amelyek pszichometriai jellemzőik alapján elegendő pontossággal mérik a koherenciaérzet három dimenzióját..

A rövidített kérdőív magyarországi validálását Balajti és munkatársai végezték (Balajti et al., 2007). A minta életkor, iskolázottság és foglalkozás szempontjából széles skálát ölelt fel, és összesen 120 kérdőívet értékelt ki. Megbízhatóság és az egyes kérdések belső konzisztenciájának szempontjából egyaránt azt találták, hogy a kérdőív megfelel az elvárt értékeknek, így megalapozottan használható.

3.10 A COVID-19 pandémia hatása a serdülők mindennapjaira

A COVID-19 pandémia megfékezésére világszerte, így Magyarországon is korlátozó intézkedések bevezetésére került sor. A járvány első hulláma során Magyarországon 2020. márciusától júniusáig zárlatot vezettek be (Bekele et al., 2022). Ezek a lezárások a serdülők mindennapjait is érintették. Az oktatásban egyik napról a másikra bevezetésre került az online oktatás és megszűntek a személyes találkozások a többi diákkal. A serdülők számára is megrázók voltak a naponta érkező hírek a növekvő járványról és a halálesetek számának növekedéséről, ami a közvetlen környezetükben is megnyilvánult. A COVID-19 pandémia serdülők életére gyakorolt hatásairól szóló 11 tanulmány áttekintése (Tóth et al., 2022) azt mutatta, hogy a világjárvány a serdülők életének különböző dimenzióit befolyásoló meghatározó tényezőnek tekinthető (Oliveira et al., 2020). Ezt az eredményt erősítették meg más tanulmányok is, amelyek a lezárás során e korcsoportban jelentkező különféle pszichológiai tünetekről és viselkedésbeli változásokról szóltak (Francisco et al., 2020; Jiao et al., 2020). A veszélyeztetett csoportok, fokozott stresszt és antiszociális viselkedést mutattak (Reid et al., 2022).

A különböző korcsoportok szorongásszintjeit összehasonlítva a kutatók megállapították, hogy a gyermekek és a serdülők a világjárvány alatt és után hajlamosabbak voltak depresszióra és szorongásra. A társadalmi távolságtartás, az iskolák bezárása és az elszigeteltség alvászavarokat és étkezési zavarokat, valamint a társas interakciók károsodását okozta, ami akár hosszú távú káros következményekkel is járhat a mentális egészségre. Ez a tendencia rávilágít a gyermekek és serdülők szükségleteire, összpontosító, hatékony lelki, egészségügyi stratégiák szükségességére (de Figueiredo et al., 2021; Luijten et al., 2021; Meherali et al., 2021) annál is inkább, mivel a hátrányos helyzetű, pl. alacsonyabb iskolai végzettségű fiatalok csoportjaiban negatív megküzdési stílusok alakulhatnak ki, amelyek a fiatalok lelki egészségének erős előrejelzői (Liang et al., 2020). A COVID-19 pandémia során a hosszan tartó bezártság negatív érzelmi reakciókat váltott ki a serdülőknél. A szorongás mellett a gyermekek és serdülők dühöt, szomorúságot és unottságot is tapasztaltak, amellyel szemben a vidéken élés védőfaktorának bizonyult (Forte et al., 2021), míg az alacsony társadalmi-gazdasági státusz és a korlátozott élettér súlyosbító tényezőknak bizonyultak (Ravens-Sieberer et al., 2022).

A serdülőkorú fiatalok koherenciaérzetének kutatása hosszú múltra tekint vissza (Apers et al., 2013; Braun-Lewensohn & Sagy, 2011; Buddeberg-Fischer et al., 2001; Henje Blom et al.,

2010; Länsimies et al., 2017; Rivera et al., 2013; Simonsson et al., 2008), és a COVID-19 pandémia idején még nagyobb jelentőségre tett szert.

A kognitív újraértékelés és a humor szintén lehetséges védőfaktorok bizonyultak a COVID-19 pandémia és más, a mentális egészséget befolyásoló elhúzódó stresszorok káros hatásaival szemben (Kuhlman et al., 2021).

A hosszan tartó korlátozás időszakában feltételezhető, hogy az agresszív cselekedetek száma megnő, amit egy felnőttek körében végzett követéses vizsgálat is megerősített az USA-ban (Killgore et al., 2021). A kutatások kimutatták, hogy a COVID-19 pandémia idején a családi gazdasági megterhelés jelentősen rontotta a serdülőkori agressziót a szülők közötti és a szülő-gyermek konfliktusokon keresztül (Wang et al., 2022).

A háziállatok közelsége, a háziállat-tulajdonlás és a bezártság hatásai között összetett összefüggések állnak fenn, amelyek tanulmányozása fontos lehet a hasonló válsághelyzetek kezelésénél (Mueller et al., 2021). A társállatok a COVID-19 pandémia alatti lezárás során az érzelmi támogatás fontos forrásának bizonyultak. Segítettek fenntartani a tulajdonosok mentális egészségét, megelőzve a magányosság érzésének fokozódását. Az ember-állat kötődések erőssége a mentális egészséggel kapcsolatos sérülékenység indikátoraként szolgálhat, függetlenül az állatfajtól, és a társállatok szociális pufferként működhetnek a pszichológiai distressz és a magányosság esetén (Ratschen et al., 2020).

Egy közel 300 vidéki területen élő serdülő bevonásával végzett vizsgálat megállapította, hogy a háziállat-tulajdonosok szignifikánsan kevésbé érzik magukat magányosnak, mint a nem háziállat-tulajdonosok, és hogy a társállat-kötődés mértéke pozitívan korrelált a szociális támogatással és fordítottan arányos volt a magányossággal, ami arra utal, hogy a háziállat-kötődéssel kapcsolatos beavatkozások csökkenthetik a serdülők magányosságát (Black, 2012).

Bár a lovakra általában nem háziállatként gondolnak, a pozitív kapcsolati, szeretetteljes viselkedésen keresztül jótékony hatással lehetnek a pszichoszociális tényezőkre is, különösen a fiúk számára, mivel a ló-ember kapcsolaton belül megtanulhatják, hogyan mutassanak pozitív, nem pedig káros férfias viselkedést (Norwood et al., 2020).

A lovakkal támogatott tevékenységek ajánlott megközelítések a lelki és fizikai nehézségek enyhítésére, valamint a veszélyeztetett emberek egészségének és jólétének javítására (Johnson et al., 2017; Nimer & Lundahl, 2007). Az ember-állat interakció (HAI) összefügg az egészséggel. A kimutatott egészségügyi előnyök jellemzően a depresszió és a magányosság csökkenését foglalják magukban, miközben fokozzák a szociális interakciót vagy a szociális

készségeket, és csökkentik a szorongást és az arousalt. A társállatokkal kapcsolatos egyéb egészségügyi előnyök közé tartozik a mozgás vagy a fizikai aktivitás elősegítése (Friedman & Krause-Parello, 2018).

4 Önálló kutatás ismertetése

A szakiskolai képzésben résztvevő serdülők körében eddig nem ismert olyan kutatás, melynek célja a rendszeres lóasszisztált tevékenységek hatásának vizsgálata lett volna az alábbi szempontokból:

- viselkedési problémák előfordulása
- proszociális magatartás
- a viselkedési problémák és a proszociális magatartás összefüggései
- agresszivitásra való hajlam
- szalutogenetikus koherenciaérzet
- a proszociális magatartás, a koherenciaérzet és az agresszivitásra való hajlam összefüggései

A kutatás során két vizsgálatot végeztünk. Az elsőt a COVID-19 pandémia előtt, 2018-ban, a másodikat 2020 májusában, a járvány első hulláma idején, amikor még kijárási tilalom volt érvényben. A második vizsgálat célpopulációját és fő kutatási kérdéseit tekintve az első megismétlése volt (kvázi követéses vizsgálat), de a pandémia újabb kutatási kérdéseket is felvetett, és új kutatási célok kitűzését tette lehetővé.

A vizsgálat célkitűzése volt empirikus adatokat gyűjteni a pozitív viselkedésformák előmozdítása, az egészségesebb iskolai és közösségi környezet kialakítása érdekében.

4.1 A vizsgálatok célja

4.1.1 Az első vizsgálat céljai

- Feltárni, hogy milyen tényezők befolyásolják, köztük elsődlegesen befolyásolja-e a lóasszisztált tevékenységek végzése a szakiskolai tanulók magatartását, szociális és érzelmi fejlődését, valamint szalutogenetikus koherenciaérzetüket.
- Összefüggést keresni a viselkedési problémák, a proszociális magatartás, a koherenciaérzet és az agresszivitás szintje között.
- Megvizsgálni, hogy van-e különbség ezeken a területeken, a lovas szakokon tanuló diákok - akik napi szinten végeznek lóasszisztált tevékenységet - és a más szakokon tanulókkal, azaz akik nem foglalkoznak lovakkal.

4.1.2 A második vizsgálat céljai

- Megvizsgálni, hogy a pandémia, ill. a kijárási korlátozás befolyásolta-e a serdülők koherenciaérzetét és agresszivitási szintjét, összehasonlítva a lovas és nem lovas képzésben résztvevőket.
- Feltárni, hogy milyen tényezők hatottak a mindennapi életükben a lezárás okozta változások átélésére, különös tekintettel az ember-állat interakciókra és az állatokkal való tevékenységekre.

4.2 Hipotézisek

4.2.1 Az első vizsgálat hipotézisei

A) Feltételezzük, hogy a szakiskolások körében (függetlenül attól, hogy foglalkoznak-e rendszeresen lovakkal):

- 1) a lányoknak kevesebb viselkedési problémája van, mint a fiúknak
- 2) az iskolai évek alatt mind a fiúk mind a lányok proszociális magatartása fejlődik
- 3) a proszociális viselkedés és a viselkedési problémák gyakorisága negatívan korrelál
- 4) a fiúk koherenciaérzete erősebb, mint a lányoké
- 5) a koherenciaérzet és a proszociális magatartás között pozitív korreláció van
- 6) a koherenciaérzet és a viselkedési problémák között negatív korreláció van
- 7) a koherenciaérzet és az agresszív magatartásra való hajlam negatívan korrelálnak
- 8) a fiúk és a lányok koherenciaérzete is tanulmányaik végére erősödik.

B) Feltételezzük, hogy azok a tanulók, akik szinte naponta foglalkoznak lovakkal (lovas szakokon tanulnak):

- 9) segítőkészebbek, empatikusabbak, mint a más szakokon tanulók
- 10) kevesebb viselkedési problémájuk van
- 11) agresszivitásra való hajlamuk alacsonyabb szintű
- 12) koherenciaérzetük erősebb.

4.2.2 A második vizsgálat hipotézisei

Feltételezzük, hogy

- 1) a koherenciaérzet szintje a pandémia alatt átmenetileg változott, de a nemek között nem azonos mértékben
- 2) az agresszivitás szintje nőtt
- 3) az erősebb koherenciaérzetű diákok agresszivitási szintje kevésbé nőtt a pandémia alatt, mint a gyenge koherenciaérzetűeké
- 4) azoknak a tanulóknak, akik a pandémia előtt szinte naponta foglalkoztak lovakkal, és a kijárási korlátozás alatt erre nem volt lehetőségük, magasabb az agresszivitási szintjük, mint akiknek a pandémia alatt is volt lehetősége lovakkal vagy más állatokkal foglalkozni

Feltételezzük, hogy a kijárási korlátozás okozta változások megítélése pozitívabb

- 5) ... a fizikailag aktívaknak
- 6) ... akiknek a korlátozások idején is volt lehetőségük lóval vagy más társállattal foglalkozni
- 7) ... az erős koherenciaérzettel rendelkezőknek.

4.3 A kutatás módszertana

4.3.1 Célpopuláció és a minták bemutatása

A kutatás célpopulációja azok a magyarországi, 14-18 éves korosztályba tartozó, diagnosztizált fizikai vagy pszichés akadályok nélküli szakiskolai tanulók voltak, akik tanulmányaik keretében heti rendszerességgel (9-13 óra, vagyis 2 nap/hét) tartózkodtak lovak körül. A lovas foglalkozások keretében etették és ápolták a lovakat, istálló munkát végeztek, illetve futószarasták, fogatban hajtották és lovagolták az állatokat. A szakmai képzésük célja, hogy tanulmányaik befejezésekor képessé váljanak biztosítani a ló szakszerű gondozását, takarmányozását. Kialakítani a ló számára megfelelő tartási körülményeket. Elvégezni a tenyésztéssel kapcsolatos gyakorlati feladatokat, valamint részt venni a ló napi jártatási feladatainak ellátásában. Erre a csoportra hivatkozunk a későbbiekben 'lovas' csoportként.

A kontrollcsoport tagjai ugyanezen iskolákon belül valamilyen más szakmát tanultak (pl. kertész, állattenyésztő, hentes, pék), de sem iskolai keretek között, sem azon kívül nem végeztek lovak körüli munkát, azaz lóasszisztált tevékenységet. Ők képezték a 'nem lovas' csoportot.

A minták alanyai 10 különböző mezőgazdasági középiskolában tanuló, négyéves képzésben részesülő tanulók köréből kerültek ki (3. ábra). A kutatásban részvevő intézmények felsorolását lásd a Mellékletben (3. számú melléklet).



3. ábra

A vizsgálati csoport tagjai település szerint

(Forrás: saját szerkesztés)

4.3.2 A vizsgálatok előkészítése és lefolytatása

4.3.2.1 A kutatás etikai vonatkozásai

Jelen vizsgálatok etikai engedéllyel rendelkeznek. A vizsgálati protokoll megfelelt a Helsinkai Nyilatkozat legfrissebb változatának. A kutatásban való részvétel anonim és önkéntes volt. A Pécsi Tudományegyetem Klinikai Központ Regionális Kutatásetikai Bizottsága jóváhagyta a vizsgálat lefolytatását (engedélyszám: 7280-PTE 2018). Az etikai jóváhagyás a mellékletek között található.

4.3.2.2 Első vizsgálat

Miután a PTE Regionális Kutatás Etikai Bizottsága jóváhagyta a tervezett kutatást, az iskolák vezetőit levélben kerestük meg, melyben részletesen leírtuk a kutatás tartalmát és célját, és hozzájárulásukat és segítségüket kértük a vizsgálat lebonyolításában. A pozitív visszajelzés után megbeszéltük, hogy mely osztályok fognak részt venni a vizsgálatban, majd a kiválasztott tanulókkal és szüleikkel aláírtuk a hozzájáruló nyilatkozatot, melyben szintén részletes tájékoztatást adtunk a vizsgálatról.

A hozzájáruló nyilatkozatok aláírását követően, az anonimitást biztosítva töltötték ki a diákok a papír alapú kérdőíveket. Ellenőriztük a beválasztási és kizárási kritériumok teljesülését, majd a vizsgálatban való részvételre alkalmas kérdőívek adatait Excel 16 táblázatban rögzítettük.

A vizsgálati minta elemszáma ötszázhuszonöt ($n=525$).

4.3.2.3 Második vizsgálat

A PTE Regionális Kutatás Etikai Bizottsága a második vizsgálat tervezetét is jóváhagyta, így megismételve az intézményvezetőkkel való kommunikációt, ugyanazokban az intézményekben és szakokon tanulóknak adtuk meg a Google kérdőívszerkesztő programjával készített kérdőív online elérésének a linkjét. Az intézményvezetők és a tanárok támogatták a kutatást, így a tanév végéig, még a kijárási korlátozások alatt sikerült elegendő számú, értékelhetően kitöltött kérdőívet nyerni. A vizsgálati minta elemszáma négyszáztizenkettő ($n=412$).

4.3.3 Kutatási eszközök

A disszertáció alapjául szolgáló mindkét vizsgálatban, a saját szerkesztésű kérdéseken túl több, nemzetközileg használt és hazai körülményekre is validált kérdőívet használtunk, melyekhez a szükséges engedélyeket beszereztük.

4.3.3.1 Első vizsgálat

A. Saját szerkesztésű kérdések

A kérdőív e része azt vizsgálta, hogy

- a vizsgált célcsoport milyen lakókörnyezetben él
- hogyan viszonyulnak a sportoláshoz és az állatokkal elsősorban lovakkal töltött rekreációhoz
- milyen nehézségekbe ütköznek a képességek és készségek megszerzése terén

- mi okoz számukra sikerélményt
- miként csökkenthetjük kudarcaikat és
- milyen módon tudnák segíteni a lovakkal való minőségi idő eltöltését

B. Képességek és nehézségek kérdőív (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ)

A tanulók proszociális viselkedésének és esetleges magatartási problémáinak felmérésére a „Képességek és nehézségek kérdőív” 25 tételes változatát alkalmaztuk. A 25 attribútum 5 különböző dimenzióhoz tartozik: (1) érzelmi tünetek (ED), (2) viselkedési problémák (BD), (3) hiperaktivitás (H), (4) kortárskapcsolati problémák (PR), és (5) proszocialitás (PB). Az (1)-(4)-es skálák összege adja ki az összesített probléma pontszámot (TS) (20 elem alapján). Az alanyoknak el kell dönteniük, hogy az adott állítás rájuk nézve ‘Nem igaz’, ‘Valamennyire igaz’ vagy ‘Határozottan igaz’. A válaszok 0, 1 vagy 2 pontot érnek, van, hogy a ‘Nem igaz’ ér 0 pontot, más esetekben a ‘Határozottan igaz’ választás kap 0 pontot; a pontok összértéke minden skála esetén 0 és 10 közé esik.

A proszociális viselkedés skála segítségével a gyermekek erősségeiről szerezhetünk információt, és az egyes skálák pozitívan megfogalmazott tételei nem a probléma oldaláról, hanem a pozitív viselkedés felől közelítik meg a lehetséges viselkedési tüneteket (Bank, 2015).

A kérdőív pontozása és az egyes kategóriákhoz tartozó pontszámok elérhetőek a www.sdqinfo.com honlapon.

C. Agresszió kérdőív (Aggression Questionnaire, AQ-12)

Az agresszivitási szint (vonás agresszió) mérésére a 12 tételes Bryant-Smith (B12) tesztet használtuk. A teszt négy alskálát tartalmaz: fizikai agresszió, verbális agresszió, ellenségesség és düh. A válaszokat egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán méri, az 1= ”Egyáltalán nem jellemző rám”, az 5= ”Teljesen jellemző rám” válaszokat jelöli. A pontszámok lehetséges terjedelme 12-60 pont. A magasabb pontszám magasabb agresszivitási szintre utal.

D. Koherenciaérzet skála (Sense Of Coherence Scala, SOC-13)

A koherenciaérzet mérésére a 13 elemből álló Antonovsky-féle koherenciaérzet (SOC-13) skálát alkalmaztuk. A kérdőív egyes tételeire adható válaszalternatívák szemantikus skálája 1-től 7-ig terjedő pont, ahol az 1-es és a 7-es szélsőséges érzelmeket jelölnek az élet

tapasztalatával kapcsolatos kérdések (és állítások) vonatkozásában. A kérdőíven elérhető össz pontszám minimuma 13, maximuma 91 pont. A magasabb összpontszám erősebb, az alacsonyabb pedig gyengébb koherenciaérzetre utal.

4.3.3.2 Második vizsgálat

Saját szerkesztésű kérdések

Az első vizsgálatban szereplő szabadidő-eltöltéssel kapcsolatos kérdéseket kiegészítettük a kijárási korlátozással összefüggő életvitelre vonatkozó kérdésekkel. Feltettük továbbá azt a kérdést is, hogy „Hogyan értékelnéd összességében a kijárási korlátozások alatti életviteledet a járvány előttihez képest (függetlenül attól, hogy a járvány természetesen nagyon rossz dolog)?” A válaszlehetőségek: „sokkal rosszabb”, „rosszabb”, „se nem rosszabb, se nem jobb”, „jobb”, „sokkal jobb” voltak.

Az alábbi két kérdőív azonos az első vizsgálatban szereplőkkel:

- Koherenciaérzet skála (Sense Of Coherence Scala, SOC-13)
- Agresszió kérdőív (Aggression Questionnaire, AQ-12)

4.3.4 Statisztikai módszerek

A leíró statisztikai eredmények folytonos változók esetén az átlag vagy a medián és a szórás, illetve a 95%-os konfidencia-intervallumaik megadásával kerülnek bemutatásra.

A normalitásvizsgálat (Kolmogorov-Smirnov próba) eredményei szerint a hipotézisvizsgálatokhoz paraméteres vagy nemparaméteres próbákat alkalmaztunk (t-próba, ANOVA, Wilcoxon, Mann-Whitney U próbát). Az összefüggéseket Spearman vagy Pearson féle korreláció-elemzéssel, és többszörös lineáris vagy többszörös bináris logisztikus regressziós modellek alkalmazásával vizsgáltuk. Az azonos tulajdonságú csoportok kialakításához klaszteranalízist végeztünk.

A mintaméret becsléshez a G*Power szoftvert alkalmaztuk. A statisztikai elemzéshez az SPSS v. 25.0 (IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0, IBM Corp., Armonk, NY, USA) szoftvert használtuk. Az ábrákat Excel 2016.-ban készítettük el.

5 Vizsgálati eredmények

5.1 Első vizsgálat

5.1.1 A minta leírása

A 1. táblázat a fiúk és lányok számát és arányát mutatja településtípus szerint (i.e. a településeken belül) a lovas és nem lovas diákok esetében, a két különböző korcsoportban. Chi² teszttel vizsgáltuk, hogy ezek az arányok mutatnak-e különbséget nemi megoszlás szerint.

Az ábrán látható, hogy mindhárom településtípus esetében jelentősen több a lány, mint a fiú a lovas csoportokban. A településtípusok tekintetében a nemi arányok a falvakban mutatnak jelentős különbséget, viszonylag több a lány a 14-16 évesek között. Emiatt a magyarázó és a prediktor változók és hatásváltozók közötti kapcsolatot a nem és korcsoport változókkal kell kontrollálni. Nincs szignifikáns kapcsolat a hatásváltozók és a településtípusok (város, falu, tanya) között a nem és kor csoportokon belül.

1. táblázat
Nem és településtípus szerinti megoszlás (n=525)

Településtípus	Változó	Csoport	Összes		Nem				Chi2 Sig
			n	%	Férfi		Nő		
					n	%	n	%	
			525	100.0	152	29.0	373	71.0	
Város	Csoport	Nem lovasok	119	45.2	57	47.9	62	52.1	34.7
		Lovasok	144	54.8	21	14.6	123	85.4	<0.001
	Kor (év)	14–16	163	62.0	47	28.8	116	71.2	0.1
		17–18	100	38.0	31	31.0	69	69.0	0.709
Falu	Csoport	Nem lovasok	41	19.5	22	53.7	19	46.3	18.1
		Lovasok	169	80.5	35	61.4	134	87.6	<0.001
	Kor (év)	14–16	127	60.5	25	19.7	102	80.3	9.0
		17–18	83	39.5	32	38.5	51	61.4	0.003
Tanya	Csoport	Nem lovasok	33	63.5	14	42.4	19	57.6	3.9
		Lovasok	19	36.5	3	15.8	16	84.2	0.049
	Kor (év)	14–16	31	59.6	11	35.5	20	64.5	0.3
		17–18	21	40.4	6	28.6	15	71.4	0.602

(Forrás: saját szerkesztés)

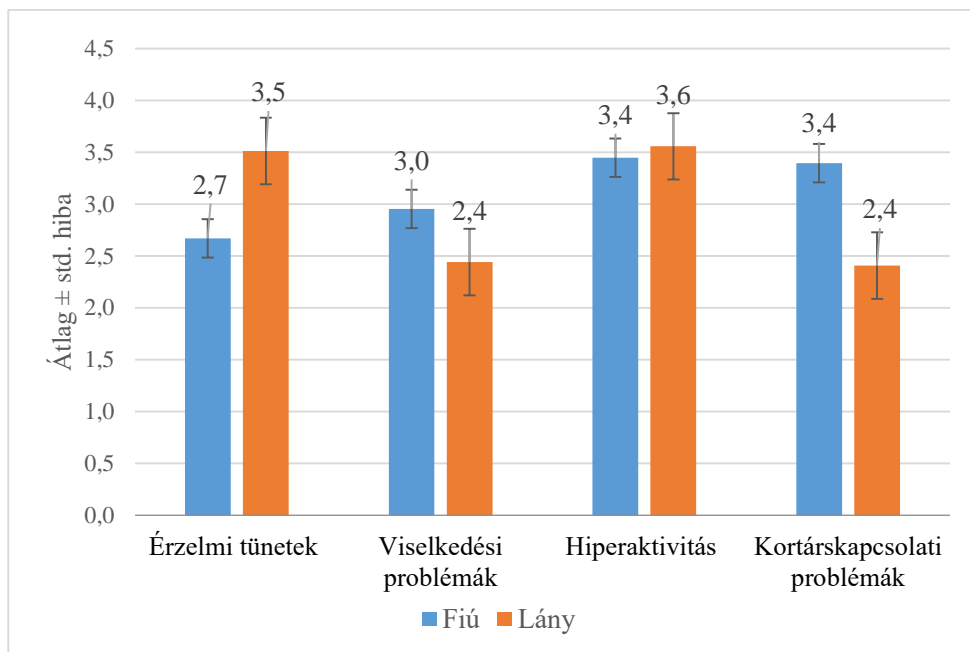
5.1.2 Az SDQ kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei

5.1.2.1 Az SDQ-t befolyásoló tényezők vizsgálata bináris elemzéssel

A 4. ábra azt mutatja, hogy a Mann-Whitney teszt szerint a viselkedési problémákat illetően a hiperaktivitás kivételével szignifikáns különbség ($p < 0,001$) van a fiúk és a lányok között.

A lányoknak több érzelmi problémájuk van, míg a fiúknak több a viselkedési és a kortárs problémájuk.

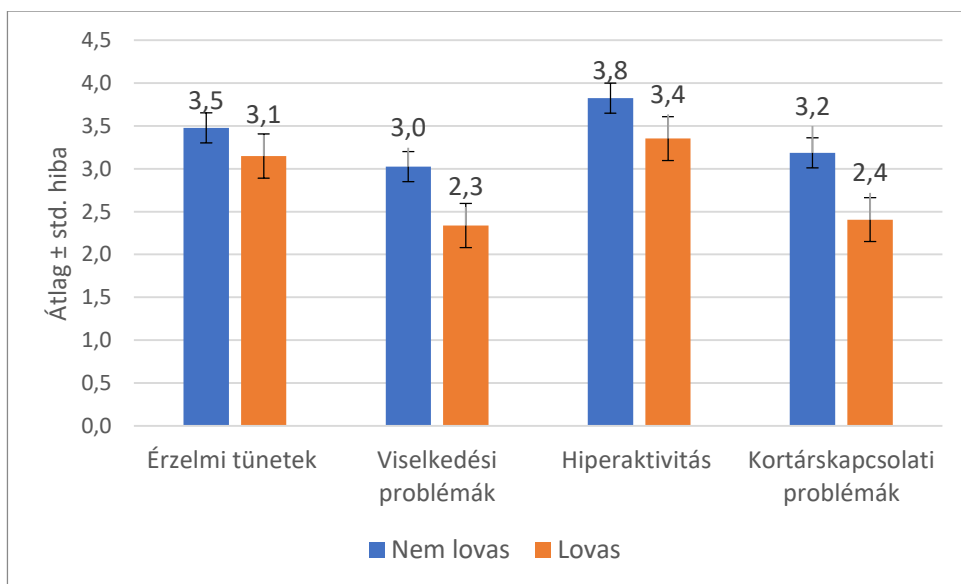
A 5. ábrán látható, hogy a Mann-Whitney teszt szerint a viselkedési problémák minden összetevőjében a lovasok és a nem lovasok átlaga szignifikánsan ($p < 0,001$) különbözik.



4. ábra

„Képességek és nehézségek” kérdőív egyes összetevőire adott pontszámok átlaga és az átlag standard hibája nemek szerint (n=525)

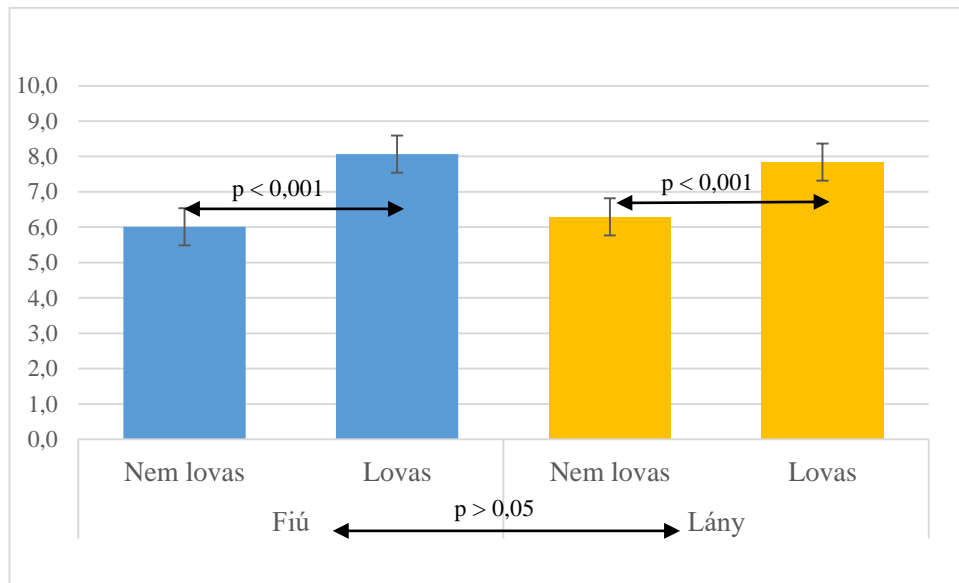
(Forrás: saját szerkesztés)



5. ábra

A "Képességek és nehézségek" kérdőív egyes összetevőire adott pontszámok átlaga és az átlag standard hibája a képzés szakiránya szerint (n=525)

(Forrás: saját szerkesztés)



6. ábra

Proszocialitás átlaga és az átlag standard hibája (n=525)

(Forrás: saját szerkesztés)

A „Képességek és nehézségek” kérdőív ötödik skálája proszocialitás. Megállapítást nyert, hogy a proszocialitás mindkét nem esetén a lovasoknál magasabb (6.ábra).

5.1.2.2 Az SDQ-t befolyásoló tényezők vizsgálata többszörös logisztikus regressziós modellel

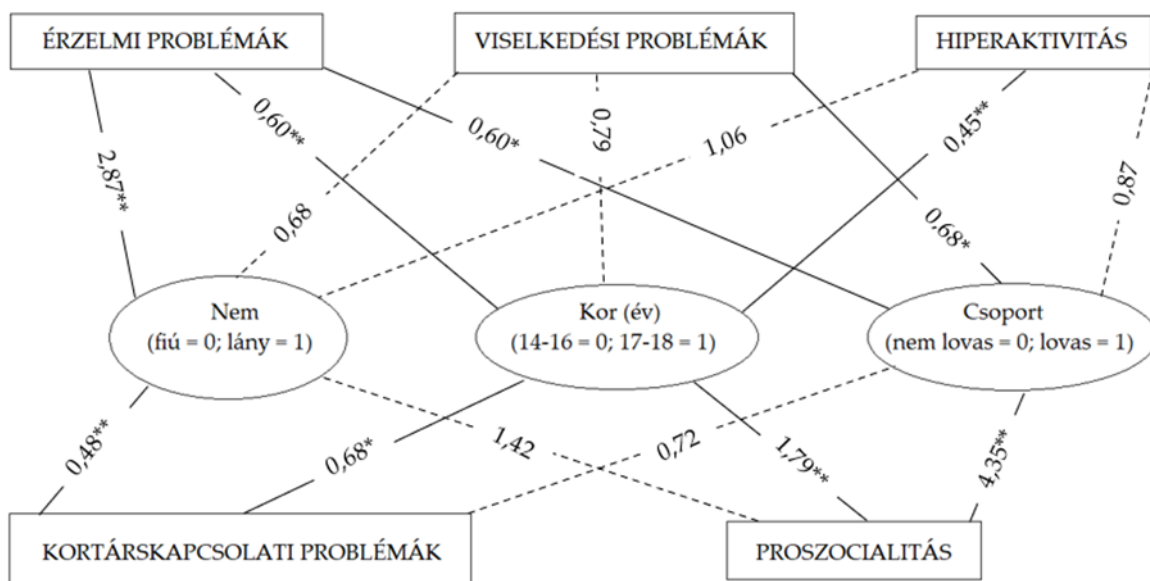
A fő magyarázó változó (lovas vs. nem lovas) és a hatásváltozók (érzelmi tünetek, viselkedési problémák, hiperaktivitás, kortárskapcsolati problémák, proszocialitás) közötti kapcsolatot a nemmel és az életkorral kontrollált bináris logisztikus regressziós modellek alkalmazásával elemeztük.

Az alábbi többszörös bináris logisztikus regressziós modell (7. ábra) függő változói (a különböző viselkedési problémák és a proszocialitás) a medián mentén dichotomizált formában kerültek be a modellbe. A mediánnál magasabb pontértékeket az “1”, az alacsonyabbakat a “0” érték képviseli.

A 7. ábrán feltüntetett eredmények azt mutatják, hogy a lányok általánosságban (tehát függetlenül a koruktól, illetve attól, hogy a cél- vagy a kontroll csoportba tartoznak-e) több érzelmi tünetet mutatnak (AOR = 2.87; 95% CI = 1.84–4.48), ugyanakkor kevesebb a kortárskapcsolati problémájuk (AOR = 1.42; 95% CI = 0.31–0.73). Az idősebb korosztálynál kisebb az érzelmi tünetek és a kortárskapcsolati problémák gyakorisága, mint a fiatalabbak

esetében (AOR = 0.60; 95% CI = 0.41–0.91), ideértve a hiperaktivitás kisebb előfordulását is (AOR = 0.68; 95% CI = 0.31–0.65), és a viselkedésük is szignifikánsan proszociálisabb.

Az SDQ kérdőív alapján a legjelentősebb különbséget az adta, hogy a válaszadó a cél- vagy a kontroll csoportba tartozott-e. A lovasok csoportban az átlagosnál szignifikánsabb kevesebb érzelmi tünet és a viselkedési probléma fordul elő, proszociális viselkedésük pedig szignifikánsan jobb. Az érzelmi tünetek vagy a viselkedési problémák előfordulásának esélye, nem és kor által kontrollálva, megközelítőleg négyszer nagyobb a nem lovasok esetében, mint a lovasoknál (AOR = 4.35; 95% CI = 2.85–6.63). Ez arra utal, hogy az EAA egyfajta protektív szerepet játszik a viselkedést illetően.



7. ábra

A viselkedési problémák és a proszociális viselkedés előfordulását befolyásoló tényezők, OR - értékekkel szemlélítve

Az ábrán folytonos vonal jelöli a szignifikáns (*p < 0,05; **p < 0,001), míg szaggatott vonal a nem szignifikáns útvonalakat.

(Forrás: saját szerkesztés.)

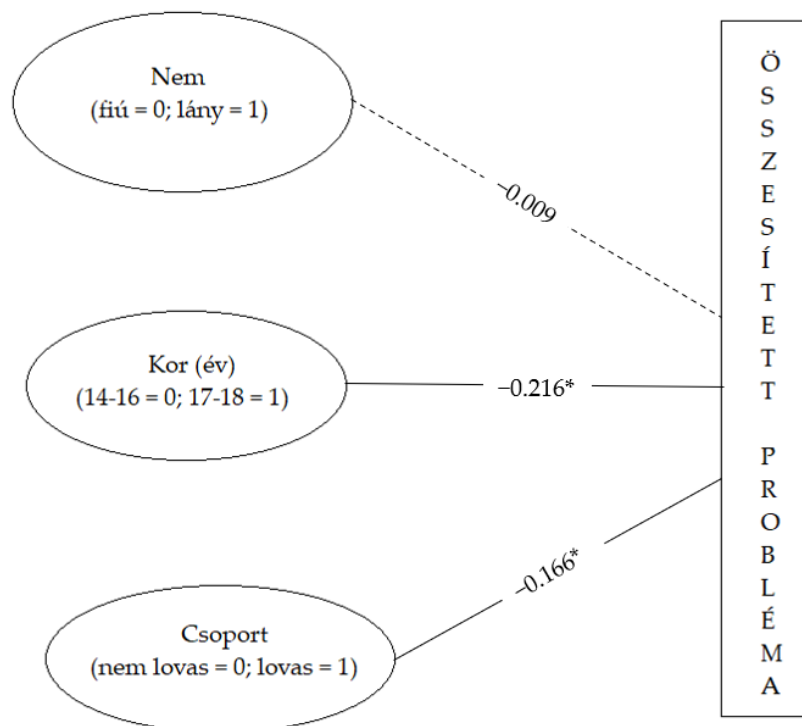
5.1.2.3 Az SDQ összpontszámát befolyásoló tényezők vizsgálata többszörös lineáris regressziós modellel

Az SDQ kérdőív kiértékelési útmutatója szerint (*SDQ - Information for Researchers and Professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires*, 2018), a különböző problémák

gyakoriságát jelző pontszámok összegezve is vizsgálhatók, tekintve, hogy az összegpontszám kvázi-folytonos, normál eloszlásúnak tekinthető. Ez esetünkben is teljesül.

Lineáris regressziós modellel ellenőriztük le a változónak a lovas tevékenységgel való összefüggését, a nemmel és az életkorral (mint kétértékű változóval) kontrollálva. A modellezés standardizált eredményeit az 8. ábrán ábrázoltuk.

Látható, hogy a 17-18 éveseknek átlagosan szignifikánsan ($p < 0.001$) kevesebb viselkedési problémája van összességében, mint a 14-16 éveseknek, s a lovasoknak kevesebb, mint a nem lovasoknak ($p < 0.001$). A nem szerint (a parciális regressziós együttható alapján) a viselkedési problémák átlagos száma nem különbözik lényegesen.



8. ábra

Az összesített probléma, a nem, a kor és a csoport összefüggései, standardizált együttható - értékekkel szemléltetve

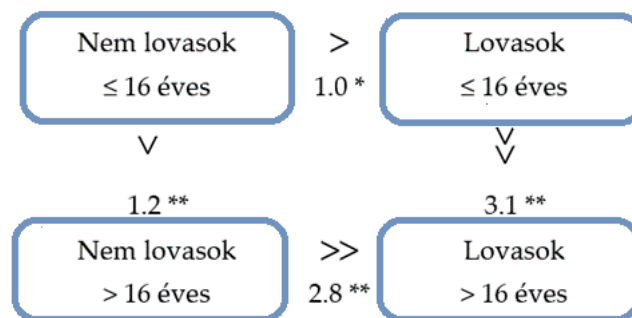
Az ábrán folytonos vonal jelöli a szignifikáns (* $p < 0,001$), míg szaggatott vonal a nem szignifikáns útvonalakat.

(Forrás: saját szerkesztés)

5.1.2.4 A rendszeres lovas foglalkozások hozzájárulása a kedvezőbb viselkedéshez

A következő pre-post elrendezésben azt vizsgáltuk, hogy a lovasok körében észlelhető kedvezőbb magatartás mennyiben tulajdonítható a lovakkal végzett rendszeres tevékenységeknek.

A 9. ábrán a relációjelek azt mutatják, hogy melyik csoportban volt magasabb a viselkedési problémák összesített pontszám átlaga.



9. ábra

A viselkedési problémák összesített pontszám átlagának egyes csoportok közötti különbsége

* $p < 0.050$; ** $p < 0.001$ (az ANOVA Scheffe post-hoc teszt szerint)

(Forrás: saját szerkesztés)

Már az intézménybe kerülés kezdetén (a 14-16 évesek körében) is a lovasoknál átlagosan kevesebb viselkedési probléma van, mint a nem lovasoknál (az átlag pontszám különbsége 1.0), továbbá a 17-18 évesek mindkét csoportjában kevesebb ezek száma, mint a 14-16 évesek csoportjában, a csökkenés mértéke azonban a lovasok körében jelentősebb (3.1 vs. 1.2).

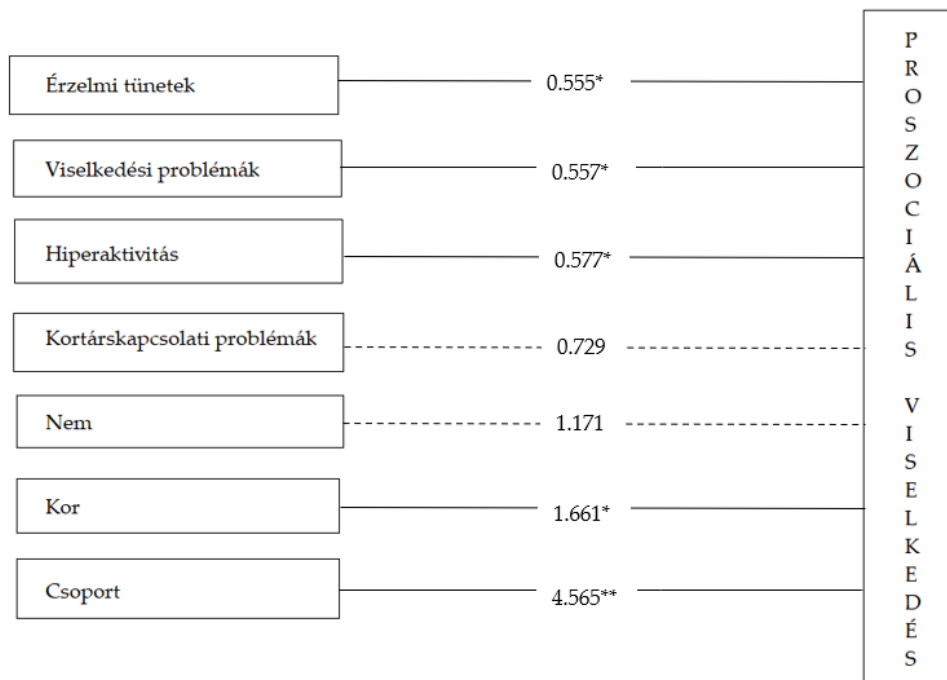
5.1.2.5 A proszociális magatartás és a viselkedési problémák közti korreláció

A teljes mintában az összesített probléma pontszám és a proszociális skála pontszámai negatívan korrelálnak. A Spearman's $\rho = -0.30$, $p < 0.001$.

A proszociális viselkedést dichotom, függő változóként kezeltük (jelölés: $\leq 3 = 0$, $4+ = 1$), és logisztikus regressziós modellel megvizsgáltuk, hogy milyen mértékben függ össze a

különböző magatartási problémákkal a nem, kor és csoport (lovas vagy nem lovas) változók által kontrollálva.

A 10. ábra azt mutatja, hogy a kortárskapcsolati problémák kivételével, a viselkedési problémák és a proszociális viselkedés korrelálnak. Minél több viselkedési problémával rendelkezik az alany, annál kevésbé viselkedik proszociálisan. A táblázatból az is kiolvasható, hogy a lovas csoport tagjai esetében, a viselkedési problémáktól függetlenül (nem és kor által kontrollálva), 4.6-szor (AOR = 4.57, 95% CI = 2.9–7.1), valószínűbb a proszociális viselkedés megjelenése, mint a kontroll csoportnál.



10. ábra

A proszociális viselkedés (függő változó) és a viselkedési problémák kapcsolata, logisztikus regressziós modell használatával, OR– értékekkel szemlélítve

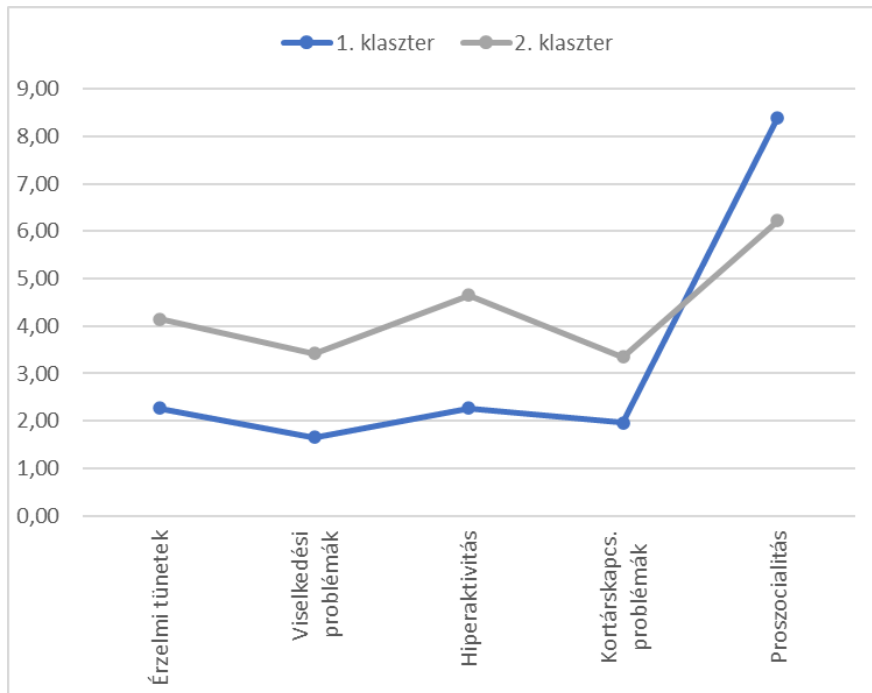
Az ábrán folytonos vonal jelöli a szignifikáns (*p <0,05; **p <0,001), míg szaggatott vonal a nem szignifikáns útvonalakat.

(Forrás: saját szerkesztés)

5.1.2.6 Klaszterek képzése az SDQ kérdéseire adott válaszok alapján

Az SDQ skáláit egyéb megközelítésben is vizsgáltuk, klaszteranalízis és logisztikus regresszió analízis kombinálásával. Klaszteranalízissel megvizsgáltuk, hogy milyen tulajdonságú fiatalok „hasonlítanak” egymáshoz a leginkább. A 11. ábra e két csoport válaszaiból nyert értékeket

mutatja, az SDQ öt skálája (érzelmi tünetek, viselkedési problémák, hiperaktivitás, kortárskapcsolati problémák, proszocialitás) szerint.



11. ábra

A két klaszter vizuális megjelenítése az átlagok alapján – az egyes pontok összekötése a klaszterek vizuális értelmezését szolgálja

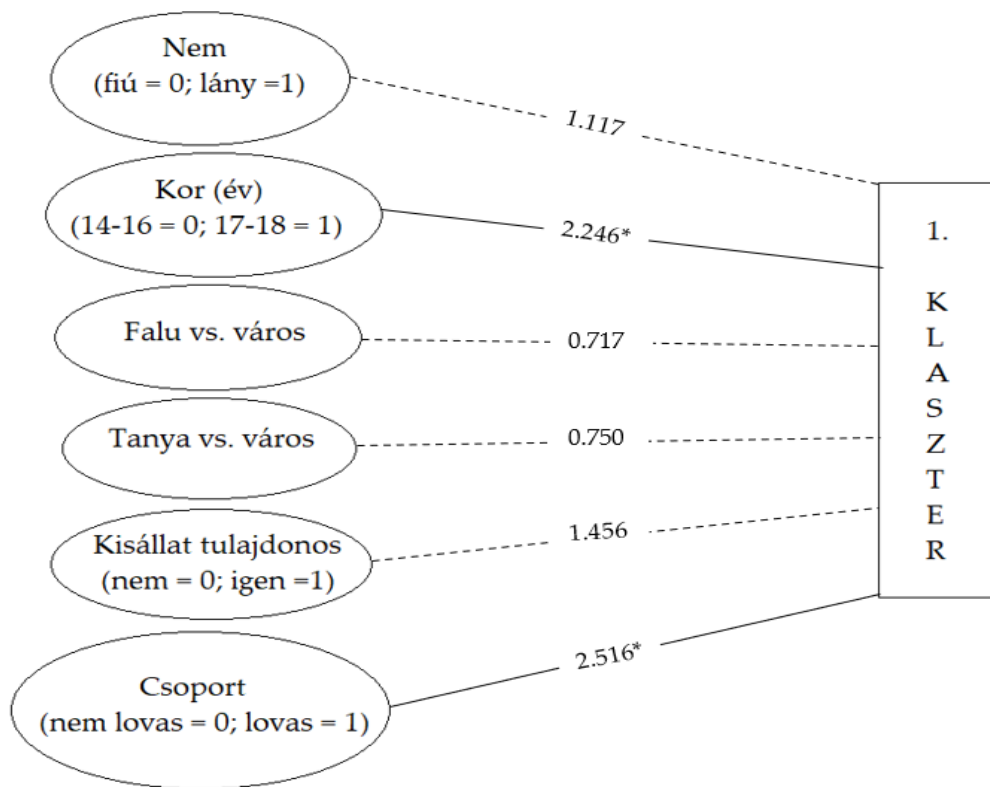
(Forrás: saját szerkesztés)

Ahogy az a 11. ábrán jól látható, a változók alapján a két klaszter szignifikáns különbséget mutat ($p < 0.001$). A 2. klaszterben egyértelműen nagyobb a problémák előfordulási gyakorisága, és ritkább a proszociális viselkedés, mint az 1. klaszterben.

5.1.2.7 A “kedvezőbb” klaszterbe tartozás valószínűsége

A nem, a korcsoport és a lóasszisztált tevékenységek mellett a településtípus és kisállat tulajdonos változók is bekerültek a logisztikus regresszió analízis prediktor változói közé, mert szeretnénk volna tudni, hogy ezek a tényezők szerepet játszanak-e a vizsgált alanyok viselkedésében.

A 12. ábra azt mutatja, hogy ha ezeket az új szempontokat is figyelembe vesszük, akkor a nem már nem szignifikáns, a kor (tehát hogy a tanulmányai elején vagy végén tart-e a vizsgálati alany) és a lóasszisztált tevékenységekben való részvétel azonban kiemelkedően szignifikáns ($p < 0.001$). A lovas csoport tagjai esetében 2.5-ször nagyobb a valószínűsége (OR = 2.5; 95% CI = 1.6–3.9) annak, hogy az 1. klaszterbe, vagyis a “kedvezőbb” klaszterbe tartozzanak.



12. ábra

Az 1. klaszterbe való tartozás valószínűségét befolyásoló tényezők, logisztikus regressziós modellel, OR – értékekkel szemléltetve

Az ábrán folytonos vonal jelöli a szignifikáns (* $p < 0,001$), míg szaggatott vonal a nem szignifikáns útvonalakat.

(Forrás: saját szerkesztés)

5.1.3 Az Agresszió kérdőívvel (AQ-12) végzett vizsgálat eredményei

5.1.3.1 Az AQ-12-t befolyásoló tényezők vizsgálata bináris elemzéssel

Az agresszivitási szintet befolyásoló tényezők vizsgálatához az egyes dimenziókra (fizikai agresszió, verbális agresszió, ellenségesség, düh) jellemző tüneteket „mérő” pontszámokat 0-ra vagy 1-re kódoltuk át aszerint, hogy az illető tünet mennyire gyakori. Az 1-es jelenti, hogy a tünet a közepesnél gyakrabban, a 0-ás pedig, hogy annál ritkábban fordul elő. Az egyes dimenziók mentén akkor tekintettük agresszívebbnek a tanulót, ha azokban legalább egy gyakran előforduló tünet szerepelt, azaz a dimenzió pontszáma ≥ 1 volt.

Az agresszió egyes dimenzióiban sem a nem, sem aszerint, hogy a tanuló lovas vagy nem lovas képzésben vesz részt, nem volt kimutatható szignifikáns eltérés.

5.1.3.2 Az agresszivitási szintet befolyásoló tényezők vizsgálata többszörös logisztikus regressziós modellek alkalmazásával

A viselkedési problémákat és a proszociális magatartást befolyásoló tényezők vizsgálatához hasonlóan, az agresszivitási szintet is többszörös (bináris) logisztikus regressziós modellek alkalmazásával elemeztük.

A modellek függő változói egyrészt rendre az egyes dimenziók voltak, másrészt a valamennyi tünetet egyidejűleg figyelembe vevő, kétlépéses klaszteranalízissel előállított komplex változó (a klaszterváltozó) volt. A fő prediktor változó a képzés szakiránya (lovas vs. nem lovas), kontrollváltozókként a nemet, és az életkort szerepeltettük a modellekben, valamint a szabadidő eltöltéssel kapcsolatos változókat is felváltva bevittük a modellekbe. (A mintaelemszámok nem tették lehetővé, hogy négy független változónál több szerepeljen egyidejűleg a modellekben.)

Az egyes dimenziók és a klaszterváltozó, mint függő változók modelljeiben egyedül a korcsoport változó (ami azt jelezte, hogy a tanuló a képzés kezdetén, illetve végén van-e) bizonyult gyengén szignifikánsnak (AOR=1,73, 95% CI = 1,15-3,01).

5.1.4 A koherenciaérzet (SOC-13) kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei

Célkitűzésünknek megfelelően, hogy többek között a lóasszisztált tevékenységek hatását vizsgáljuk a tanulók koherenciaérzetére, nemenként négy-négy csoportot képeztünk: a tanulmányaik kezdetén lévő nem lovas szakokon tanulók, a tanulmányaik kezdetén lévő lovas képzésben résztvevők, és ugyanezen szempontok szerint a tanulmányaik végén lévő tanulók csoportjait.

Mivel a SOC-13 összpontszáma és összetevőinek (érthetőség, kezelhetőség, értelmesség) pontszámai elfogadható mértékben kielégítették a kvázi normális eloszlás feltételeit, az átlagok közti eltérések szignifikanciavizsgálatára varianciaanalízist végeztünk („One-Way-Anova”-t és a páros összehasonlításokhoz a Scheffe-féle „Post Hoc” tesztet alkalmaztuk). Az eredményeket a 13. és a 14. ábrákban foglaltuk össze.

Nem lovas (n=63) <= 16 éves		Érthetőség ns. Kezelhetőség ns. Értelmesség ns. SOC - 13 ns.	Lovas (n=20) <= 16 éves		
		↔			
Érthetőség ns. Kezelhetőség ns. Értelmesség ns. SOC - 13 ns.	↑ ↓			Érthetőség ns. Kezelhetőség ns. Értelmesség ss. SOC - 13 ns.	↓ ↑
Nem lovas (n=30) > 16 éves		Érthetőség ns. Kezelhetőség ns. Értelmesség < ss. SOC - 13 < ss.	Lovas (n= 39) > 16 éves		
		→			

13. ábra

A SOC-13 és összetevői pontszám átlagainak összehasonlítása a képzés szakiránya és az életkor szerint a fiúk körében

(Forrás: saját szerkesztés)

Nem lovas (n=80) <= 16 éves		Érthetőség ns. Kezelhetőség ns. Értelmesség ns. SOC -13 ns.	Lovas (n=158) <= 16 éves	
Érthetőség ns.	↑		Érthetőség ns.	^
Kezelhetőség ns.			Kezelhetőség ss.	
Értelmesség ns.			Értelmesség ns.	
SOC -13 ns.	↓		SOC -13 ss.	
Nem lovas (n=20) > 16 éves		Érthetőség ns. Kezelhetőség ns. Értelmesség < ss. SOC -13 ns.	Lovas (n= 115) > 16 éves	

14. ábra

A SOC-13 és összetevői pontszám átlagainak összehasonlítása a képzés szakiránya és az életkor szerint a lányok körében
(Forrás: saját szerkesztés)

A 13-14. ábrákról az olvasható le, hogy sem a fiúk, sem a lányok koherenciaérzete a szakiskolai képzésbe való belépésekor, egyik szak esetében sem különbözött szignifikánsan. Ugyanakkor a lovas fiúk körében az koherenciaérzet „értelmesség” dimenziója a szakiskolai képzés végére erősödött, és a nem lovasokéhoz viszonyítva jelentősebben. A képzés végén a lovasok koherenciaérzete a nem lovasokéhoz viszonyítva a SOC-13 összpontszámával mérve is szignifikánsan különbözött.

A lányok esetében ugyanez a tendencia figyelhető meg, bár úgy tűnik, hogy náluk a SOC erősödésében inkább az életkor játszik szerepet, mivel a képzés végén a lovasok és nem lovasok között csak az „értelmességben” mutatható ki szignifikáns különbség, a SOC-13 összpontszámában nem.

5.2 Második vizsgálat

5.2.1 A minta leírása

A pandémia idején, a kijárási korlátozás alatt történt felmérés mintájába ugyanazok a szakiskolák, ugyanazon beválasztási és kizárási kritériumoknak eleget tevő tanulói kerültek, mint az első vizsgálat mintájába. Mivel két év elteltével a tanulók egy része kicserélődött (új elsőévesek jöttek, és a végzősök kikerültek az iskolából), ellenőrizni kellett, hogy a tanulók rekrutációs háttere nem változott-e meg szignifikánsan. A 2. táblázat adatai és statisztikai vizsgálata alapján az életkor, a nem, a lakóhely és az oktatás típusa, mint lehetséges fő befolyásoló tényezők szerint a két minta összetétele nem változott meg jelentősen.

2. táblázat

Összehasonlító elemzés a lehetséges fő befolyásoló tényezők szerint

		Vizsgálat I		Vizsgálat II		p^*
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Kor		16,2	1,1	16,0	1,0	0,142
		Esetszám	Százalék	Esetszám	Százalék	p^{**}
Nem	Fiú	152	29,0%	104	25,2%	0,206
	Leány	373	71,0%	308	74,8%	
Lakóhely	Város	263	50,4%	198	48,0%	0,778
	Falu	210	40,2%	173	42,0%	
	Tanya	49	9,4%	41	10,0%	
Képzés típusa	NL / Nem lovas	193	36,8%	166	40,3%	0,270
	L / Lovas	332	63,2%	246	59,7%	

* *t*-test; ** Chi2-test.

(Forrás: saját szerkesztés)

5.2.2 A tanulók életkörülményeinek jellemzői a kijárási tilalom idején

A járvány kitörése előtt 43,3% élt diákszállón. Ők a kijárási tilalom alatt általában a lakóhelyükön tartózkodtak. Ebben az időszakban 5,3% (22 fő) egyáltalán nem hagyta el otthonát; 48,5% (143 fő) 2-3 naponta vagy ritkábban hagyta el otthonát; 41,2% (17 fő) naponta egyszer vagy többször hagyta el otthonát. A korábbiakhoz képest 22,7% (56 fő) körülbelül ugyanannyi időt töltött a szabadban, 40,1% (165 fő) kevesebbet, 37,2% (92 fő) pedig többet. A fizikai aktivitást tekintve szintén magas, 53,1% (131 fő) volt a korábbinál kevésbé aktívak

aránya, de 21,9%-uk aktívabb volt. A fiúk és a lányok között e tekintetben nem mutatkozott jelentős különbség. Szabadidőjükben igen magas arányban, 74,1%-ban (183 fő) töltöttek időt háziállattal (kutya, macska, nyúl, tengerimalac) - a lányoknál ez lényegesen nagyobb arányban fordult elő. Emellett 40,8% (168) kifejezetten lovakkal foglalkozott, a fiúk és a lányok aránya azonos volt.

Az oktatás online történt; a diákok 93,0%-a használt mobiltelefont, és 19,7% kizárólag mobiltelefont, míg a többiek a mobiltelefon mellett laptopot, asztali számítógépet vagy táblagépet is használtak. Átlagosan napi $6,4 \pm 2,5$ órát töltöttek online, ebből $4,2 \pm 2,5$ órát a kötelező tananyaggal. Összehasonlításképpen, a pandémiát megelőző felmérés szerint a válaszadók naponta $5,4 \pm 5$ órát töltöttek az interneten. Ebben a tekintetben igen nagy a szórás. A világjárvány idején a lányok átlagosan egy órával többet töltöttek az interneten, mint a fiúk, de a többletidő a tanulásra fordított idő növekedésének volt köszönhető. A fiúk és a lányok közötti különbség szignifikáns ($p < 0,050$) volt a tanulással és az iskolán kívüli internetezéssel töltött idő tekintetében. A járvány előtti időszakhoz képest mind a fiúk, mind a lányok átlagosan egy órával többet töltöttek az interneten, ami szintén szignifikáns különbség.

5.2.3 A koherenciaérzet és az agresszivitás szintje és összehasonlítása a pandémia előtt végzett vizsgálat eredményeivel

Tekintve, hogy a részdimenziókat jellemző pontszámok eloszlása nem mindegyik esetben felelt meg a normális eloszlásnak, a hatásváltozókat egységesen a medián mentén dichotómizáltuk, és azt vizsgáltuk meg, hogy a nemek között, ill. a nemeken belül van-e különbség az első és a második vizsgálat eredményadatai között (3. táblázat).

3. táblázat

A hatásváltozók jellemzői a két vizsgálat és a nemek szerinti összehasonlításban

	Vizsgálat I (V.I.)			Vizsgálat II (V.II.)			Fiú	Leány
	Fiú	Leány	Fiú vs. Leány *	Fiú	Leány	Fiú vs. Leány *	V.I. vs. V.II *	V.I. vs. V.II *
	>Median	>Median	<i>p</i>	>Median	>Median	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
Érthetőség	57,2%	43,2%	0,024	54,8%	41,9%	0,022	0,002	ns
Kezelhetőség	47,4%	52,5%	ns	35,6%	46,8%	ns	0,049	ns
Értelmesség	50,7%	40,2%	ns	39,4%	54,5%	0,024	0,002	ns
Fizikai agresszió	42,1%	51,7%	ns	60,6%	60,7%	ns	0,012	0,019
Düh	60,5%	65,7%	ns	73,1%	67,5%	ns	0,038	ns
Hosztilitás (ellenségesség)	55,9%	55,5%	ns	72,1%	55,8%	0,003	0,027	ns
Verbális agresszió	56,6%	55,8%	ns	69,2%	53,2%	0,004	0,049	ns

* A páros összehasonlításokra Bonferroni korrekciót alkalmaztunk.

(Forrás: Saját szerkesztés)

A 3. táblázat azt mutatja, hogy a SOC13 skálán a járvány előtti mintában a fiúknak erősebb a koherenciaérzete, mint a lányoknak, míg a járvány utáni mintában ez a különbség eltűnik. Az AQ - 12 teszt szerint az első mintában az agresszió szintje nem különbözik a fiúk és a lányok között, de a járvány során az agresszióra való hajlam a fiúknál szignifikánsan erősebb marad az ellenségeskedés és a verbális agresszió tekintetében, és ez a különbség az összesített skálán is megmutatkozik. A két adatsort összehasonlítva megállapítható, hogy a fiúk koherenciaérzete gyengült, míg az agresszió, annak minden dimenziójában, erősödött. A lányoknál ez csak a fizikai agresszióban mutatkozott meg.

5.2.4 Az első és a második vizsgálat összehasonlítása a fő változók és a képzés szakiránya közötti összefüggés szempontjából

Az állatokkal végzett tevékenységnek a koherenciaérzetre és az agresszióra való hajlamra gyakorolt hatását többszörös lineáris regressziós modell segítségével vizsgáltuk. A modellben a függő változó a SOC-13 összpontszám és az AQ-12 teszt összpontszáma volt, a fő magyarázó változó pedig a válasz arra a kérdésre, hogy a résztvevő hosszabb ideig végzett-e állatasszisztált tevékenységet (L vs. NL). Az életkor független változóként szerepelt a modellben, két kategóriával: 14-15 évesek és 16-18 évesek. Ez a változó azt jelzi, hogy a válaszadó a

szakképzés elején van-e, vagy már 1-2 éve részt vesz a képzésben. A nemet kontrollváltozóként vettük figyelembe.

Az első felmérés adatai szerint a lóval vagy állatokkal segített tevékenységet folytató tanulók koherenciaérzete kissé erősebb volt, mint a kontrollcsoportba tartozó tanulóké ($p = 0,048$). A fiúk koherenciaérzete is szignifikánsan erősebb volt, mint a lányoké ($p = 0,026$). A világjárvány idején végzett felmérés szerint a különbségek nem voltak szignifikánsak (4. táblázat).

4. táblázat

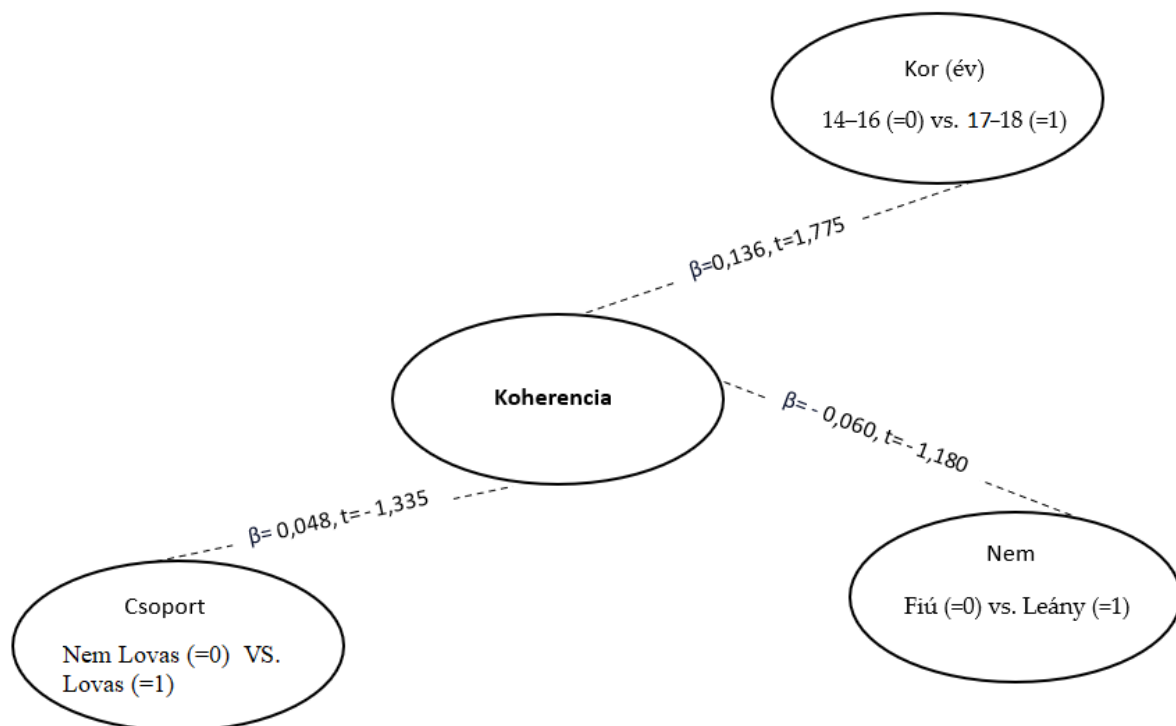
A koherenciaérzetet feltételezhetően befolyásoló tényezők standardizált regressziós együtthatói és szignifikancia szintjei egy többszörös lineáris regressziós modellben

SOC-13	Vizsgálat I			Vizsgálat II		
	Beta *	t	Sig.	Beta *	t	Sig.
Kor (év) 14–16 (=0) vs. 17–18 (=1)	0,023	0,511	0,610	0,136	1,775	0,069
Nem Fiú (=0) vs. Leány (=1)	-0,053	-1,227	0,026	-0,060	-1,180	0,120
Csoport NL (=0) L (=1)	0,019	0,415	0,048	0,048	-1,335	0,183

* Standardizált regressziós együttható.

(Forrás: Saját szerkesztés)

Az első felmérés adatai szerint a lóval vagy állatokkal segített tevékenységet folytató tanulók koherenciaérzete kissé erősebb volt, mint a kontrollcsoportba tartozó tanulóké ($p = 0,048$). A fiúk koherenciaérzete is szignifikánsan erősebb volt, mint a lányoké ($p = 0,026$). A világjárvány idején végzett felmérés szerint a különbségek nem voltak szignifikánsak (15. ábra).



15. ábra

A koherencia érzékelését feltételezhetően befolyásoló tényezők és független változók standardizált regressziós együtthatói és szignifikancia szintjei többszörös lineáris regressziós modellben. – 2. mérés

(Forrás: saját szerkesztés)

A nem és az életkor egyik felmérésben sem volt szignifikáns; a világjárvány idején azonban az agresszióra való hajlam szignifikánsan nagyobb volt a lovasok csoportjában ($p = 0,027$) 5. táblázat.

5. táblázat

Az agresszióra való hajlamot befolyásoló tényezők és standardizált regressziós együtthatói és szignifikancia szintjei a többszörös lineáris regressziós modell alapján becslve

	Vizsgálat I			Vizsgálat II		
	Beta *	t	Sig.	Beta *	t	Sig.
Kor (év) 14–16 (=0) vs. 18–18 (=1)	0.085	1.892	0.059	-0.058	-1.178	0.240
Nem Fiú (=0) vs. Leány (=1)	-0.040	-0.865	0.387	0.066	1.295	0.196
Csoport NL (=0) L (=1)	0.009	0.197	0.844	0.113	2.218	0,0027

* Standardizált regressziós együttható.

(Forrás: saját szerkesztés)

5.2.4.1 Az agresszivitás összpontszámának összehasonlítása a koherenciaérzet szerint

Mindkét tanulmány szerint az agresszivitásra való hajlamot erősen befolyásolja a „kezelhetőség” és az „értelmesség”. Az első vizsgálatban az érthetőség nem volt szignifikáns, a második vizsgálatban igen, de nem olyan erősen ($p = 0,044$), mint a SOC másik két összetevője, amelyek szignifikancia szintje $p < 0,001$ volt. A második vizsgálatban az agresszivitásra való erősebb hajlam a lovas csoportba tartozók tekintetében szignifikáns tényezőnek bizonyult, még akkor is, ha a koherenciaérzetet kontrolláltuk.

6. táblázat

Az agresszióra ható (feltételezhetően) befolyásoló tényezők standardizált regressziós együtthatói és szignifikancia szintjei, amelyeket többszörös lineáris regressziós modellel teszteltek

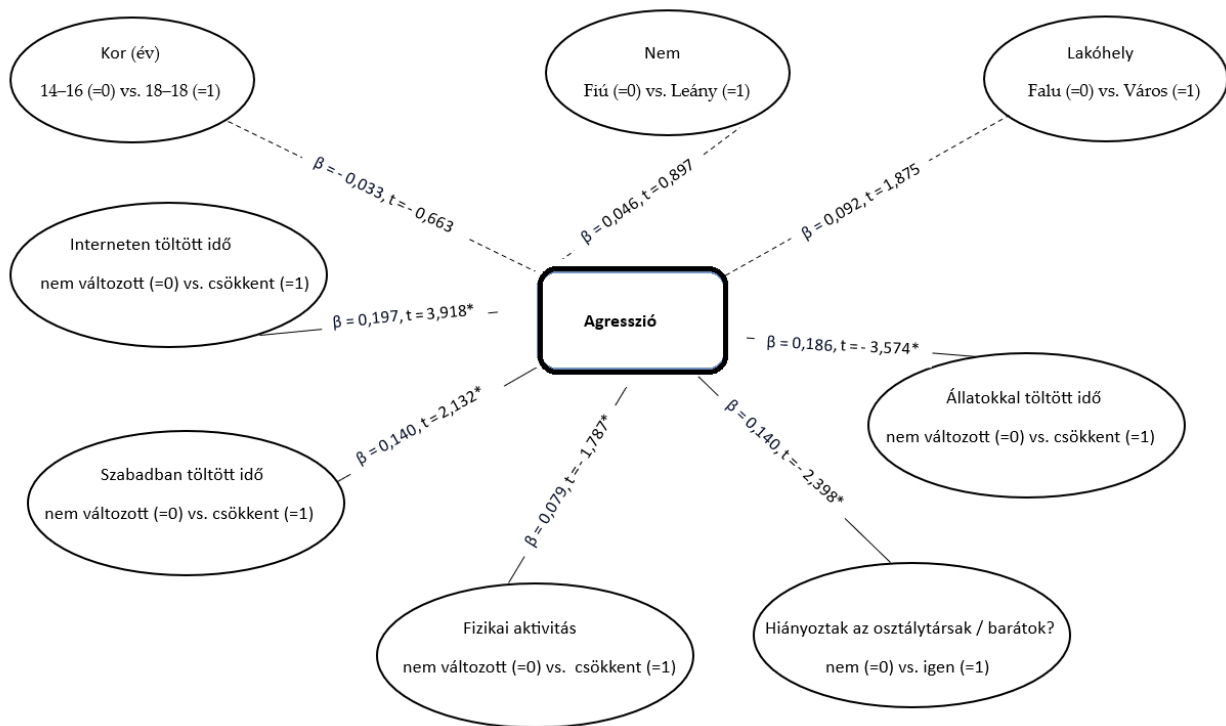
	Vizsgálat I			Vizsgálat II		
	Beta	t	Sig.	Beta	t	Sig.
Kor (év) 14–16 (=0) vs. 18–18 (=1)	0.074	1.831	0.068	0.013	0.329	0.743
Nem Fiú (=0) vs. leány (=1)	-0.050	-1.200	0.231	0.037	0.891	0.373
Csoport NL (=0) L (=1)	-0.032	-0.749	0.454	0.075	1.755	0.046
Érthetőség	-0.062	-1.360	0.174	-0.119	-2.020	0.044
Kezelhetőség	-0.327	-6.888	<0.001	-0.363	-6.31	<0.001
Értelmesség	-0.169	-3.980	<0.001	-0.208	-4.561	<0.001

(Forrás: saját szerkesztés)

5.2.4.2 A kijárási tilalom alatti változások hatása az agresszivitásra (AQ-12)

Mint fentebb látható, különösen a fiúk körében az AQ-12-teszt pontszámai magasabbak voltak a járvány alatt vett mintában, mint a járvány előtt vett mintában. Ezt követően arra kerestük a választ, hogy a tanulók életmódjában a kijárási tilalom ideje alatt bekövetkezett változások összefüggésbe hozhatók-e ezzel az eredménnyel. A következő tényezőket vizsgáltuk: hogy a kijárási tilalom idején városban vagy falun éltek-e, milyen gyakran hagyhatták el otthonukat, mennyire voltak fizikailag aktívak a korábbihoz képest, mennyi időt töltöttek a szabadban, több vagy kevesebb időt töltöttek-e lovakkal vagy háziállatokkal, mennyi időt töltöttek az interneten a kötelező tanórák vagy a tanulás alatt, és mennyi időt töltöttek szabadidővel, hiányoztak-e az osztálytársaik vagy barátaik, és volt-e lehetőségük személyesen találkozni velük.

A 16. ábrán csak a szignifikáns tényezők standardizált regressziós együtthatói és szignifikancia-tesztjeik eredményei, valamint a kontrollváltozók szerepelnek.



16. ábra

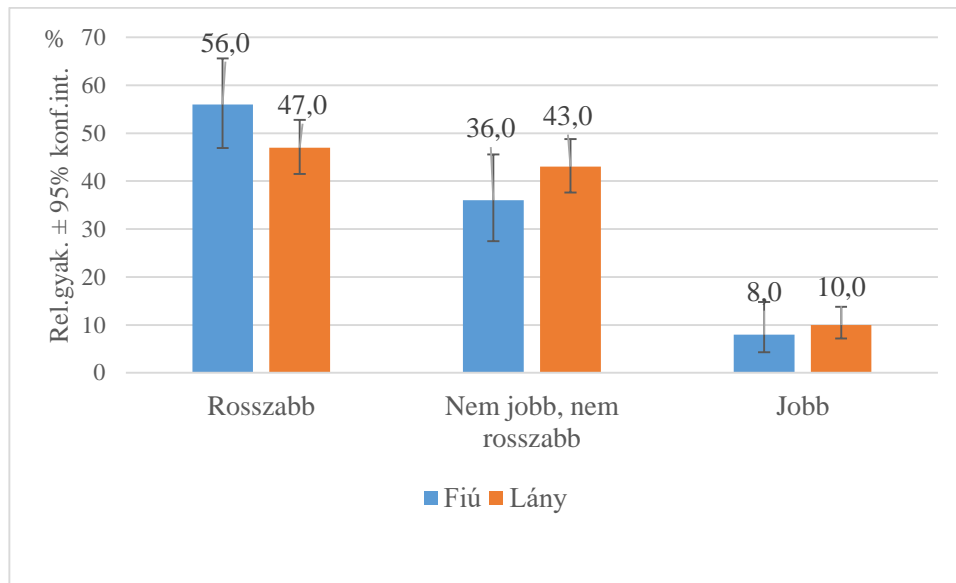
A kijárási tilalom alatti agresszivitásra való hajlamot befolyásoló tényezők elemzése lineáris regressziós modell segítségével. (*<0,05)

(Forrás: saját szerkesztés)

Nemtől és korcsoporttól függetlenül látható, hogy az interneten töltött idő növekedése, a szabadban töltött kevesebb idő, a kevesebb testmozgás és az osztálytársak hiánya növeli az agresszivitásra való hajlamot, míg a lovakkal vagy háziállatokkal töltött több idő jótékonyan hat.

5.2.5 A tanulók általános értékelése a kijárási tilalom életükre gyakorolt hatásáról

Az "Összességében hogyan értékelnéd az életedet a kijárási tilalom alatt a járvány előttihez képest?" kérdésre adott válaszok nemek szerinti megoszlását mutatja a 17. ábra.



17. ábra

Az "Összességében hogyan értékeli az életét a kijárási tilalom alatt a járvány előttihez képest?" kérdésre adott válaszok nemek szerinti megoszlása.

(Forrás: saját szerkesztés)

A chi2-teszt szerint a válaszok nemek közötti megoszlása nem különbözött szignifikánsan ($p = 0,234$); a diákok 49,5%-a rosszabbnak ítélte a kijárási tilalom alatti életét. Megvizsgáltuk, hogy ebben az értékelésben milyen szerepet játszik a diákok koherenciaérzete és agresszivitásra való hajlamuk. A többszörös logisztikus regressziós modellel kapott eredmény azt mutatta, hogy csak a koherenciaérzék érthetőségének komponense volt szignifikáns a "rosszabb" minősítés szempontjából. Minél erősebb volt az érthetőségi komponens, annál valószínűbb volt, hogy a válaszadó a kijárási tilalom alatti életét azonosnak vagy jobbnak értékelte.

A kérdőív nyílt kérdés formájában arra is kérte a diákot, hogy indokolja meg a fenti kérdésre adott válaszát. A viszonylag kevés válasz miatt (a válaszadók 19%-a adott indoklást) csak a leggyakoribb válaszokat emeltük ki, statisztikai elemzés nélkül. A pozitív megjegyzések a következők voltak: "Tovább tudtam aludni", "Magam oszthatom be az időmet", "Több időt tölthetek a háziállataimmal", "Több időt tölthetek a családommal", "Nem kellett iskolába járnom, dolgozhattam és sportolhattam". A leggyakoribb negatív megjegyzés az volt, hogy "be voltam zárva".

5.3 A hipotézisvizsgálatok eredménye összefoglalóan

7. táblázat

A hipotézisvizsgálatok eredményei

Hipotézis azonosító	AZ ELSŐ VIZSGÁLAT HIPOTÉZISEI	Alátámasztva / Nincs alátámasztva
	Feltételezzük, hogy a szakiskolások körében (függetlenül attól, hogy foglalkoznak-e rendszeresen lovakkal)	
1)	... a lányoknak kevesebb viselkedési problémája van, mint a fiúknak	✓
2)	... az iskolai évek alatt mind a fiúk mind a lányok proszociális magatartása fejlődik	✓
3)	... a proszociális viselkedés és a viselkedési problémák gyakorisága negatívan korrelál	✓
4)	... a fiúk koherenciaérzete erősebb, mint a lányoké	✓
5)	... a koherenciaérzet és a proszociális magatartás között pozitív korreláció van	✓
6)	... a koherenciaérzet és a viselkedési problémák között negatív korreláció van	✓
7)	... a koherenciaérzet és az agresszív magatartásra való hajlam negatívan korrelálnak	✓
8)	... a fiúk és a lányok koherenciaérzete is tanulmányaik végére erősödik.	✓
	Feltételezzük, hogy azok a tanulók, akik szinte naponta foglalkoznak lovakkal (lovasszakokon tanulnak):	
9)	... segítőkészebbek, empatikusabbak, mint a más szakokon tanulók	✓
10)	... kevesebb viselkedési problémájuk van	✓
11)	... agresszivitásra való hajlamuk alacsonyabb szintű	✗
12)	... koherenciaérzetük erősebb	✓
	A MÁSODIK VIZSGÁLAT HIPOTÉZISEI	
1)	... a koherenciaérzet szintje a pandémia alatt átmenetileg változott, de a nemek között nem azonos mértékben	✓
2)	... az agresszivitás szintje általában nőtt	✓
3)	... az erősebb koherenciaérzetűek agresszivitási szintje kevésbé nőtt a pandémia alatt, mint a gyenge koherenciaérzetűeké	✓
4)	... azoknak a tanulóknak, akik a pandémia előtt szinte naponta foglalkoztak lovakkal, és a kijárási korlátozás alatt erre nem volt lehetőségük, magasabb az agresszivitási szintjük, mint akiknek a pandémia alatt is volt lehetősége lovakkal vagy más állatokkal foglalkozni	✓
	Feltételezzük, hogy a kijárási korlátozás okozta változások megítélése pozitívabb	
5)	... a fizikailag aktívaknak	✓
6)	... akiknek a korlátozások idején is van lehetőségük lóval vagy más társállattal foglalkozni	✓
7)	... az erős koherenciaérzettel rendelkezőknek	✓

(Forrás: saját szerkesztés)

6 Megbeszélés

A vizsgálatunkból kiderült, hogy a proszociális viselkedés a korrall erősödött, a cél- és a kontroll csoportban egyaránt, bár egy korábbi, a kamaszokkal általánosságban foglalkozó, longitudinális vizsgálat szerint a proszociális viselkedés a kamaszkor közepe után csökken (Van der Graaff et al., 2018). Más, lóasszisztált tevékenységekkel kapcsolatos tanulmányok a miénkkel egybehangzó eredményeket adtak, és azt találták, hogy a ló-ember interakciók segíthetik a viselkedés fejlődését (Garcia, 2010; Holmes et al., 2012; Trotter et al., 2008), erősíthetik az önismeretet, a tudatosságot és a szociális készségeket (Coffin, 2019), és csökkenthetik az antiszociális magatartást (Hemingway et al., 2015).

A lovas tanulók proszocialitása az SDQ kérdőív alapján közel négyszer erősebb, mint a nem lovas diákoké. Ez egy kiemelkedő eredmény, és alátámasztja azt a gondolatot, hogy a lovakkal töltött idő fejleszti a diákok szociális kompetenciáit. Egy korábbi vizsgálat azt találta, hogy a lovasterápia növeli a kamaszok szociális funkcionalitásának általános szintjét (Wilkie et al., 2016), jelen vizsgálat pedig azt demonstrálja, hogy a lovak jelenléte terápiás körülmények és célok nélkül is jótékony hatást fejt ki. Ez azt igazolja, hogy a lovakkal való tevékenységeknek valóban szerepe van a viselkedés pozitív változásában, hiszen egyéb lényeges szempontból a vizsgált eredmények nem különböznek egymástól, statisztikai értelemben. Az is érthető, hogy már a képzés kezdetén is van különbség a lovas - nem lovas csoportok között, hiszen a lovas pályára készülők már az iskolába jelentkezés előtt is valamennyien foglalkoztak lovakkal. Ez is megerősíti azt a hipotézist, hogy az ember - állat interakció hozzájárul a magatartás-fejlődéséhez.

A vizsgálat megerősítette, hogy a lovas diákok szignifikánsan kevesebb érzelmi és magatartási problémával rendelkeznek, és jellemzőbb rájuk a proszociális viselkedés, mint a kontrollcsoport tagjainál. Azt is megállapíthatjuk, hogy ezek a kedvező tulajdonságok már a lovas tanulók intézménybe kerülésekor fennállnak, ami arra is utalhat, hogy az erősebb szociális készségekkel rendelkező diákok vonzódnak a lovakhoz. Ugyanakkor az a tény, hogy a magatartási problémák csökkenése jelentősebb a lovas csoportban, mint a nem lovas csoportban, azt sugallja, hogy az EAA szerepet játszik ezeknek a készségeknek a fejlesztésében. Klaszteranalízissel sikerült alátámasztanunk, hogy az EAA egyértelműen döntő faktor a kedvezőbb magatartási formák kialakulásában.

A 17-18 évesek körében a lovas - nem lovas csoportok közötti magatartásbéli különbségek a 14-16 évesekhez viszonyítva felerősödtek – és mivel más lényeges szempontból a csoportok

nem tértek el egymástól – ezért feltételezhető, hogy a magatartás pozitív irányú változásában a lovas képzésnek is szerepe van.

A lovas gyakorlaton tapasztaljuk, hogy jóval otthonosabban mozognak az állatok közelében, de az is látható, hogy az istállóban elvárt nyugodt, de határozott viselkedés, a szándékok egyértelmű és nyílt kifejezése a társak felé is érvényesül, így támogatva a kommunikációt és a beilleszkedést. Az, hogy segíteni tudnak kevésbé jártas társaiknak, hogy a tanár őket bízza meg egyes csoportos feladatok vezetésével, önbizalmat ad és elismeréssel jár. A ló megfelelő reakciói és viselkedése biztosítják számukra a sikerélményt, az pedig már a pedagógus feladata, hogy a kevésbé ügyes diákokat is biztassa, dicsérje, hogy azok is megfelelő magabiztossággal forduljanak az állathoz. Ha ezt sikerül elérni, a ló velük is együttműködő lesz, és ez a folyamat igazából már magától generálja a további sikereket, az elégedettség és a jó teljesítmény érzését – aminek szerepe a pedagógiai folyamatban rendkívül fontos.

A lovagolni járó gyerekeknél a lovakkal való kommunikáció nem iskolai kötelezettség, hanem szabadon választott örömteli tevékenység. A tanár, az edző egyik fontos és nehéz feladata, a belső motiváció kialakítása, ami ezzel helyére is került, hiszen a gyerekek motiváltan érkeznek, ők akarnak ott lenni, ők akarnak tanulni. Persze előfordul, hogy a szülő vagy a tanár valamilyen egyéb céllal küldi lovak közelébe a gyereket, például, hogy tanuljon rendet és fegyelmet, illetve tanuljon meg gondoskodni egy állatról vagy éppen fejlődjön a kommunikációs- vagy beszédképessége. De ez a lovaglás szeretetén érdemben nem változtat.

A lovas környezetből érkező diákoknál ugyanakkor időnként nehézséget okoz, hogy azt gondolják, már mindent tudnak, nem lehet nekik újat mutatni. Ez a probléma is könnyen leküzdhető a lovak segítségével. Hosszas példabeszédek helyett egyszerűen olyan feladatot kell adni, amelyet önállóan nem tudnak megoldani, így hallgatniuk kell a pedagógus útmutatására.

A természet közelsége, az állatokkal végzett munka és az elvégzéséhez szükséges odafigyelés nemcsak fizikailag, hanem mentálisan is lekötik a fiatalt. A feladatok ugyanakkor mindig megoldhatók kell, hogy legyenek, és azonnali sikerélménnyel kell szolgálniuk. Sikerélményeik és saját hasznosságuk érzésének hatására a fiatalok lehiggadnak, magabiztossá válnak és bátrabban indulnak neki az élet nagy feladatainak. Hiszen ha náluk sokkal erősebb élőlények vannak rájuk bízva, és nem csak hogy gondoskodni képesek róluk, hanem mozgásukat befolyásolni is képesek, akkor könnyebb szembenézni az élet más kihívásaival is.

A ló-ember kapcsolat hatásainak feltárására irányuló tanulmányok száma nem túl magas, a legtöbb vizsgálat mégis azt mutatja, hogy a lovakkal végzett munka pozitívan befolyásolhatja

a pszichés fejlődést (Kaiser et al., 2004; Kemp et al., 2014; Kendall et al., 2014) és segíthet az érzelmi problémák kezelésében, különösen serdülők esetén (Frederick et al., 2015). A fent ismertetett vizsgálati eredményeink is ezt a megállapítást igyekeznek alátámasztani, hogy a kamaszkorukkal küzdő középiskolás diákoknak jól tesz, még tanulmányaik szempontjából is, ha rendszeresen lovak közelében töltik az idejüket.

7 A kutatás korlátai és erőssége

A tanulmány első részében megállapítást nyert, hogy statisztikailag kimutatható különbségek vannak a lovas és a nem lovas (kontrollcsoport) között bizonyos típusú viselkedési problémák és a proszociális magatartás tekintetében. Az állatasszisztált tevékenység szerepét ebben azonban csak longitudinális design keretében lehetne egyértelműen kijelenteni. Mivel ilyen kutatás megvalósítása több évet venne igénybe és az anonimitás is nehezen megvalósítható, így „kényszerűségből” kvázi pre-post design került kialakításra. A teljes minta két korcsoportba és azon belül lovas-kontroll csoportokba lett rendezve. A fiatalabb korcsoport képezte a „pre”, az idősebb a „post” mintákat.

Összehasonlítva a képzés kezdetén, ill. végén lévő tanulók főbb szociológiai jellemzőit, e téren nem volt köztük szignifikáns különbség. Így a vizsgált hatásváltozók közti eltérések „magyarázatában” ezek, illetve az ezekkel összefüggő tényezők feltehetően nem játszanak lényeges szerepet. Arra lehet tehát következtetni, hogy az eltérések nagyrészt a képzés szakirányával függenek össze (azaz: lovas vagy nem lovas).

A kutatás erőssége, hogy Magyarország összes olyan képzőhelyéről, ahol lovas szakképzés folyik, származnak a lovasok és a kontrollcsoport alanyai is, és a statisztikai elemzéshez (az egyértelműen lovas-nem lovas) kategóriába tartozókra leszűkített mintában is viszonylag nagy a mintaelemszám.

A kutatás erőssége továbbá, hogy többféle megközelítésben és többváltozós modellek alkalmazásával is elemezi, hogy miként befolyásolják a lóasszisztált tevékenységek a kamaszok szociális viselkedését.

8 Következtetések

A szakirodalom áttanulmányozása és a kutatási eredmények alapján meggyőződésünk, hogy a lovakkal való foglalkozás jót tesz minden korosztálynak, különös tekintettel az érzékeny korban lévő serdülőknél.

Amit nem szabad elfelejteni, hogy mindez csak akkor működhet, ha az érintetteket érzékennyé teszik a lovak által közvetített hatásokra. Fontos, hogy az alanyok megtanulják szubjektumként, társként kezelni a lovat, így értelmezni annak reakcióit (Carlsson et al., 2015). Az ismeretek átadása a pedagógus felelőssége. Szükség van tehát olyan oktatókra, akik a megfelelő hozzáállást közvetítik. A ló nem varázsszer, de magában hordozza a lehetőséget, hogy olyan értékeket és érzéseket adjon át, és építsen be a személyiségbe, amelyek segítik, hogy jobb emberré váljon, és pozitív életszemléletet alakítson ki. Ez természetesen minden ló-ember kapcsolatra érvényes, legyen az intézményi vagy rekreációs tevékenység, általános, lovakkal kapcsolatos interakciók vagy célirányos terápia.

Fontos megjegyezni, hogy az EAA kedvező hatásai nagyrészt azon múlnak, hogy a diákok mennyire értik meg és mennyire fogékonyak a lovak kommunikációjára. A lovak érzékenysége arra kényszeríti a velük kapcsolatban lévőket, hogy figyeljenek önmagukra, mert viselkedésük legkisebb változása, akár akaratlagos, akár nem (például a lélegzetvisszatartás), veszélyként értelmezhető a ló által, és félelmetes reakciót válthat ki. Tehát az ember érzelmei befolyásolják a lovat és fordítva (Pereira, 2009). A lovak pusztán jelenléte kisebb valószínűséggel fejt ki hatást, ha a jelen lévő lovas szakember nem magyarázza el viselkedésük jelentését. Ugyanakkor ez a tudás (vagyis a lovak kommunikációjának és viselkedésének megértése) alapvetően szükséges, ha biztonságosan és hatékonyan akarunk dolgozni ezekkel az állatokkal. Ez azt jelenti, hogy nincs szükség terápiás célra ahhoz, hogy megtanítsuk a diákoknak, hogy figyeljenek a lovakra és tiszteljék őket – professzionális környezetben ez minden lovas interakció alapvető követelménye. Ezért is fordulhatott elő, hogy az általunk vizsgált, hagyományos (tehát nem terápiás vagy specializált) iskolai körülmények között is sikerült kimutatni a fent ismertetett eredményeket.

Hisszük, hogy az a kapcsolat, ami az ember és a ló között kialakul, segíti a bizalom, az elfogadás és a megértés fejlődését a többi ember irányában is. Vizsgálati eredményeink azt mutatják, hogy azok a fiatalok, akik megtanulnak figyelni a lovakra és gondoskodni róluk, ezt a tudást emberi kapcsolataikra is át tudják vinni.

9 Új tudományos eredmények

1. A pandémia előtti (első vizsgálat alapján) megállapítást nyert, hogy:
 - a lovakkal rendszeres és erős kapcsolatot ápoló kamaszoknak kevesebb magatartási és érzelmi problémájuk van, mint azoknak a társaiknak, akik nem foglalkoznak lovakkal
 - erősebb proszociális készségekkel rendelkeznek
 - szalutogenetikus koherenciaérzetük az életkorral jelentősebben erősödik.
2. A pandémia miatti kijárási korlátozás idején megismételt vizsgálat:
 - megerősítette a lóasszisztált tevékenységek jótékony hatását a nehéz és szokatlan helyzetekhez való alkalmazkodásra, ugyanis a Covid-19 járvány alatt a lovas csoportban kevésbé emelkedett az agresszivitásra való hajlam szintje
 - az alkalmazkodást kedvezően befolyásolja a koherenciaérzet, mert mindkét csoportban a Covid-19 járvány idején az erősebb koherenciaérzetű fiatalok alacsonyabb agresszióra való hajlamot mutattak
 - Azoknak a serdülőknek az agresszivitási szintje, akik a kijárási korlátozások idején is foglalkozhattak lovakkal, nem erősödött, szemben azokkal a lovas képzésben résztvevőkkel, akiknek erre nem volt lehetősége.
3. Mindezek az eredmények alátámasztják azt a hipotézisünket, hogy a szakiskolai képzés keretében (a kétféle szakirány vonatkozásában) is kimutatható a rendszeres lóasszisztált tevékenységek jótékony hatása a serdülők viselkedésére, a szokatlan helyzetekhez való alkalmazkodásra, koherenciaérzetére, és ezen keresztül egészséges fejlődésükre.

10 Javaslatok

Ahogy azt a bevezetésben említettük, a kamaszkor az élet nehéz szakasza, aminek során a fiataloknak számos nehézséggel kell megküzdeniük. Segítségre van szükségük, hogy megértsék a világot és megtalálják benne a helyüket, vagy, hogy csak általánosságban sikeresen megállják a helyüket. A szerencsésebbek megfelelő támogatást kapnak családjuktól és barátaiktól, mások – nagyon korlátozott számban – professzionális segítséget kapnak komolyabb problémák esetén. Vizsgálatunk azt mutatta ki, hogy egy kis törődéssel és odafigyeléssel, az iskolai oktatás elősegítheti a mindennapi életben hasznos kompetenciák fejlődését. Ha számításba vesszük az ilyen irányú speciális programok magas költségét, talán nem elhanyagolható annak a jelentősége, ha rávilágítunk olyan lehetséges eszközökre és tényezőkre, amelyek már rendelkezésre állnak. Ha a lovak alkalmasak a kamaszok problémáinak segítésére, és léteznek olyan iskolák, ahol egyszerre vannak jelen a kamaszok és a lovak, akkor miért ne használjuk ki ezt a lehetőséget? Talán kis befektetéssel is jelentős eredményeket érhetünk el. Úgy gondoljuk, hogy a statisztikailag szignifikáns tudományos eredmények mellett, melyek a lovak fiatalokra gyakorolt jótékony hatását jelzik, munkánknak ez is fontos felismerése, amely a szélesebb, nem tudományos közönség számára is hasznosnak bizonyulhat.

A vizsgálati eredmények azt igazolták, hogy létjogosultsága van a serdülők szociális kompetenciáinak fejlesztésében a lóasszisztált aktivitásnak (EAA). Nézetünk szerint a lovakkal végzett munka az EAA, a szakképzési feladatok mellett egy olyan speciális megközelítés, amely a lovakkal való tevékenységeket foglalja magában a személyes és szakmai fejlődés elősegítése érdekében. Hangsúlyt fektetve azokra a lovakkal való kölcsönhatásokra, amelyek célja, hogy segítsenek az egyéneknek számos készség fejlesztésében, beleértve a kommunikációt, a vezetést, a problémamegoldást és a csapatmunkát.

A lóasszisztált tevékenység során alkalmazott konkrét technikák a programtól vagy a szakembertől függően természetesen változhatnak.

Ezek közé tartozhat a lovak ápolása, vezetése és megfigyelése a lovak viselkedésének és kommunikációs stílusának jobb megértése érdekében. A lovaglás nem mindig képezi az (EAA) részét, de felhasználható a fizikai koordináció és az egyensúly fejlesztésére, valamint az önbizalom és a bizalom építésére. Ügyességi feladatok, melyek közé tartozhat a lóval való irányítás egy adott pályán, a többi résztvevővel való együttműködés a problémák megoldása

érdekében, vagy a csapatmunkát és a kommunikációs készségeket fejlesztő kihívások teljesítése.

A ló jelenléte különösen hatékony lehet az önismeret és az empátia előmozdításában, valamint abban, hogy lehetőséget teremtsen az egyének számára a vezetői és kommunikációs készségek gyakorlására egy előítéletektől mentes környezetben.

Összességében a lóasszisztált tevékenységek célja, hogy biztonságos és támogató környezetet teremtsen, ahol az egyének a lovakkal együttműködve fejleszthetik azokat a készségeket, amelyekre szükségük van a személyes és szakmai életükben való boldoguláshoz.

2015-ben a lóasszisztált tevékenységeket még kevésbé kutatott területnek vélték (Kendall et al., 2015), és bár az ilyen témájú tanulmányok száma azóta jelentősen nőtt, mindig vannak új, feltárandó perspektívák és új, elérendő célok. A körülmények hatékonyabb kontrollálása és a módszerek egységesítése megbízhatóbb és jobban összehasonlítható adatokat eredményezne.

A lovak pszichés hatásainak további vizsgálatához véleményünk szerint hazánkban nagyon jó terepet biztosíthatnának az intézményi keretek között folytatott lóasszisztált foglalkozások. A gyermekekben végbemenő változások nyomon követhetők lennének, a módszereket egységesítését követően, az eredményekből megbízható következtetéseket lehetne levonni. Az általános iskolai lovasoktatás erre elsőrangú terep lenne. A lovas szakmákkal foglalkozó intézmények, jó kiindulópontot jelenthetnek, illetve maguk a lovasiskolák, melyeken keresztül a serdülőkorúak mellett a vizsgálatokba a kisiskolásokat is be lehet vonni. Az egyes képességeket, részképességeket mérő vizsgálatok elősegíthetnék a kutatások fejlődését, a lóasszisztált tevékenységek hatásainak vizsgálatát, ez pedig támogathatná a végső célt, az örömteli tanulásnak és a nevelés hatékonyságának növelését.

11 Mellékletek

11.1 1.számú melléklet



OM azonosító FI 58544

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM

Egészségtudományi Kar
Egészségtudományi Doktori Iskola

Pécsi Tudományegyetem
Klinikai Központ
Regionális és Intézményi Kutatás-Etikai Bizottsága

Pécs, 2018. március 26.
Tárgy: támogató nyilatkozat
Ikt.sz.: PTE/2018/2-1/2018

Prof. Dr. KOSZTOLÁNYI György
egyetemi tanár
elnök

Pécs
Rákóczi út 2.
7623

Tisztelt Elnök Úr!

Alulírott **Prof. Dr. Sulyok Endre**, mint az Egészségtudományi Doktori Iskola titkára támogatom **Pelyva Imre Zoltán** (szül.: Kiskunfélegyháza, Magyarország, 1962.02.27., anyja neve: Timár Rozália, Kutatási téma: „Állatterápia szerepe a rekreációban”) **Ph.D hallgató**

„Az állatasszisztált tevékenységek szerepe a 14-18 éves fiatalok személyiségfejlődésében”

témájú kutatás protokoll szerinti kivitelezését.

Tisztelettel:

Prof. Dr. SÚLYOK Endre az MTA doktora
professor emeritus
az Egészségtudományi Doktori Iskola titkára

H-7621 Vörösmarty u. 4
Telefon/Fax: +36 (72) 513-677
e-mail: doktoriskola@etk.pte.hu

11.2 2.számú melléklet



PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM

Klinikai Központ
Regionális és Intézményi Kutatás-Etikai Bizottsága

Pelyva Imre Zoltán
PhD hallgató
PTE ETK
Egészségtudományi Doktori Iskola
az Egészségtudomány határterületei (programvezető: dr. Kovács L. Gábor)
Állatterápia szerepe a rekreációban (témavezető: dr. Tóth Ákos Levente)
Póztai elérhetőség: 6100 Kiskunfélegyháza, Döbrentei út 21.
Vizsgálatvezető

Pécs, 2018. június 15.

Tisztelt Vizsgálatvezető!

A PTE-KK Regionális és Intézményi Kutatás – Etikai Bizottsága **2018.06.15.-ei ülésén megtárgyalta az Ön** által benyújtott dokumentumokat:

Cím: Az állatasszisztált tevékenységek szerepe a 14 – 18 éves fiatalok személyiségfejlődésében

Mellékletek: (1.) a tervezett kutatás rövid leírása; (2.) pedagógus, intézményvezetők, résztvevők és szülők tájékoztatása; (3.) a vizsgálatvezető adatvédelmi nyilatkozata; (4.) kérdőívek: Kérdések: a vizsgált személy viselkedés típusának felderítésével; a lovakkal és a lovaglással kapcsolatosak; (5.) a doktori iskola titkáranak és (6.) a Földművelésügyi Minisztérium Agrárszakképzési Főosztályának a támogató nyilatkozata;

Döntés: a PTE KK RIKEB a **2018. június 15.-ei ülésén engedélyezte** a klinikai vizsgálatok protokoll szerinti kivitelezését. Tisztelettel felhívjuk a vizsgálatvezetők figyelmét, hogy az engedélyezett tevékenység , a klinikai vizsgálat végzése során a GDPR-ben foglaltakat **messzemenően figyelembe kell venni, és annak rendelkezéseit be kell tartani.** Egyúttal a Bizottság felkéri a tisztelt vizsgálatvezetőket, hogy a klinikai vizsgálatok állásáról **évente,** a vizsgálatok lezárása után pedig **összefoglaló jelentést** legyenek szívesek küldeni Bizottságunk részére.

Ügyiratszám: 7280 – PTE 2018.

Szívélyes üdvözlettel

Dr. Kosztolányi György
egyetemi tanár, a Bizottság elnöke



Dr. Kocsis Béla
egyetemi docens, a Bizottság titkára

11.3 3.számú melléklet

A vizsgálatban résztvevő középiskolák

- Alföldi ASzC Bedő Albert Erdészeti Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium, Ásotthalom
- Déli Agrárszakképzési Centrum, Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium, Kaposvár
- Déli ASzC Kiskunfélegyházi Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium
- ÉASzC Vay Ádám Mezőgazdasági Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium, Baktalórántháza
- Kenderesi Mezőgazdasági Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium
- Kisalföldi ASzC Veres Péter Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium, Győr
- Közép-magyarországi ASzC Fáy András Mezőgazdasági Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium, Pécel
- Mezőhegyesi Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium, Mezőhegyes
- Pettkó-Szandtner Tibor Lovas Szakiskola és Kollégium, Bábolna
- Táncsics Mihály Mezőgazdasági Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium, Vác.

11.4 4.számú melléklet

Tisztelt Szülő! Kedves Diák!

A Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Doktori Iskolájának Programja keretében egy kutatás kapcsán szeretnénk megismerni, hogyan élnek, éreznek diák-éveikben a mai fiatalok, akik az ország különböző intézményeiben tanulnak.

Elsősorban arra vagyunk kíváncsiak, hogy a fiatalok hogyan töltik szabad idejüket. Szeretik-e általában az állatokkal való foglalkozást (pl., ló, kutya kisállatok stb.) és van-e erre lehetőségük.

Különösen érdekel bennünket, hogy milyen akadályokkal kell megküzdeni a serdülőknél és melyek azok hatékony kezelésének lehetséges módja.

A kutatás célja az is, hogy segítse a fiatalok személyiségfejlődését, növelje a tanár-diák viszony és a tanulás hatékonyságát, valamint segítse az iskolai beilleszkedést. Ennek a célnak az érdekében önkéntes tesztet alkalmazunk.

A kitöltött teszt nem marad az iskolában, egy doktori disszertációban kerül feldolgozásra. Az anonimitást biztosítjuk, az adatok nem azonosíthatók be.

Vizsgálatunkkal szeretnénk jobban megismerni a serülők gondjait, és a lovak segítő szerepét igazolni.

A kérdőív kitöltése önkéntes és névtelen. Kitöltése 20 percet vesz igénybe. A kitöltött teszt nem marad az iskolában. Az adatokat kizárólag statisztikai célra használjuk s a vizsgálati adatok nem alkalmasak arra, hogy személyes véleményt alkossunk.

A kérdőív kitöltése következmények nélkül bármikor indoklás nélkül megszakítható.

Amennyiben nem érkezik vissza a vizsgálat lefolytatását ellenző nyilatkozat, azt úgy vesszük, hogy jóváhagyást kaptunk a gyermek részvételére.

Ha bármilyen további kérdésük van, keressenek nyugodtan a e-mail címen vagy a-os telefonszámon.

Együttműködését előre is köszönöm!

Tisztelettel,

Pelyva Imre Zoltán

NYILATKOZAT

Alulírott (szülő) hozzájárulok / NEM járulok hozzá,
hogy gyermekem a fent ismertetett vizsgálatban részt vegyen.

Alulírott (tanuló) hozzájárulok / NEM járulok hozzá,
hogy az általam kitöltött kérdőíveket a fent ismertetett célokra és módon felhasználják.

....., 2018.

.....

KÉRDŐÍV

Kedves Tanuló!

A Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Doktori Iskolájának Programja keretében egy kutatás kapcsán szeretnénk megismerni, hogyan élnek, éreznek diák éveikben a mai fiatalok, akik az ország különböző intézményeiben tanulnak.

Elsősorban arra vagyunk kíváncsiak, hogyan töltitek szabad időtöket, van-e lehetőségetek, hogy azzal foglalkozzatok, amivel szeretnétek. Különösen érdekel minket, hogy szeretitek-e általában az állatokkal való foglalkozást (pl., ló, kutya kisállatok stb.) és van-e erre lehetőség.

A kutatásban nagy szükség van a Rád, hogy mint érintett, segítsd **megismerni a valós helyzetet!** Kérjük, hogy válaszolj őszintén az alábbi kérdésekre!

A kérdőív kitöltése önkéntes és névtelen. Az adatokat kizárólag statisztikai célra használjuk.

Pelyva Imre Zoltán
PhD hallgató

Kérlek, aláhúzással jelöld, vagy beírással add meg a megfelelő választ vagy válaszokat!

I. NÉHÁNY KÉRDÉS RÓLAD

Jelenleg „lovas” osztályba jársz?.....igen nem

Foglalkoztál-e már valamikor is lovakkal? igen nem

HA IGEN:

lovat ápoltam, de nem lovagoltam lovagoltam
jelenleg is foglalkozom lovakkal egyéb

1. Nemed? fiú lány
2. Életkorod? éves vagyok
3. Mennyi a testsúlyod? kg
4. Mennyi a testmagasságod?cm
5. Hol élsz vagy éltél eddig legnagyobb részt? városban falun tanyán
6. Hány órát tanulsz általában naponta? órát
7. Hány alkalommal sportolsz vagy végzel intenzív testmozgást hetente?.....alkalommal
8. Egy edzés (intenzív testmozgás) időtartama általában:.....óra
9. Mely sportágban/sportágakban sportolsz? *Nevezd meg!*

.....
10. Mennyi időt használsz általában naponta Internetes alkalmazásokat?

a.) X-Box óra

b.) Okostelefon óra

c.) Internet óra

d.) Közösségi oldalak óra

11. Mennyi ideig nézel általában naponta TV-t? órát

12. Van-e valamilyen hobbid és ha igen, mi(k) az(ok)? (írd be a választ, több válasz is lehet)

.....
.....
13. Milyen háziállatod van (ha van, húzd alá!)?
kutya, macska, ló, hal, tengerimalac, egyéb (Írd be, hogy mi az).....

14. Mennyi időt töltesz vele általában naponta?órát

15. Tudod-e, mi az a környezettudatosság? igen nem

16. Hallottál-e az ökológiai lábnyomról? igen nem

17. Van-e otthon kertetek? van nincs

18. Ha igen, részt veszel a gondozásában? igen nem

19. Tudod-e mi az a TESZEDD program? igen nem

20. Részt vettél-e már a programban valamikor is? igen nem

**II. A KÖVETKEZŐ, NEMZETKÖZILEG EGYSÉGESÍTETT KÉRDÉSEKET
VÉLEMÉNYEK, ÉRZÉSEK MEISMERÉSÉRE DOLGOZTÁK KI
„SDQ” kérdőív magyar nyelvű változata**

Mindegyik állítás esetében arra kérünk, jelöld meg, mennyire igaz Rád: "Nem igaz", "Valamennyire igaz" vagy "Határozottan igaz". Kérünk, hogy a lehető legpontosabban válaszold meg a kérdéseket, akkor is, ha nem vagy teljesen biztos a válaszban, vagy a kérdés ostobának tűnik! Kérünk, hogy a kérdőívet az elmúlt 6 hónap alapján töltsd ki.

	<i>Nem igaz</i>	<i>Valamennyire igaz</i>	<i>Határozottan igaz</i>
Próbálok kedves lenni másokhoz. Törődöm az érzéseikkel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nyughatatlan vagyok, nem tudok sokáig nyugton maradni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sokszor fáj a fejem, a hasam vagy hányingerem van.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Általában megosztozom másokkal (ételen, játékon, tollakon, stb).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nagyon mérges tudok lenni és gyakran dühbe gurulok.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Többnyire egyedül vagyok. Általában elvonulok, egyedül játszom.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rendszerint azt teszem, amit mondanak.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sokat aggódom.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Segítek, ha valakit bántottak, feldúlt vagy beteg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Állandóan izgek-mozgok, fészkelődöm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Van egy vagy több jó barátom.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sokszor verekszem. Másokra tudom kényszeríteni az akaratomat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gyakran boldogtalan, lehangolt vagyok vagy sírok.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kortársaim általában kedvelnek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Könnyen elterelődik a figyelmem, nehezemre esik koncentrálni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Új helyzetekben feszült vagyok, könnyen bizonytalanná válok.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kisebb gyerekekhez kedves vagyok.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gyakran hazugsággal vagy csalással vádolnak.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A többi gyerek vagy fiatal gyakran fenyeget, belém köt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sokszor segítek önként is (szülőknek, tanároknak, gyerekeknek).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Végiggondolom a dolgokat, mielőtt cselekedni kezdek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elveszem mások holmiját otthon, az iskolában vagy máshol.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jobban kijövök a felnőttekkel, mint a korombeliekkel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sok mindentől félek, könnyen megijedek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Befejezem a munkát, amit csinálok. Kitartó a figyelmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Antonovsky-féle rövidített kérdőív magyar változata

Kérjük, az alábbi kérdéseknél az 1-7 pontos skálákon karikázd be azt a számot, amelyik leginkább kifejezi Rád vonatkozóan véleményedet vagy érzésedet a két szélső lehetőség között (1-7).

1. Van-e olyan érzésed, hogy nem igazán érdekel az, ami körülötted történik?

1 Nagyon ritkán, vagy sosem	2	3	4	5	6	7 Igen gyakran
--------------------------------	---	---	---	---	---	-------------------

2. Előfordult-e már, hogy meglepődöttél azoknak az embereknek a viselkedésén, akikről azt gondoltad, hogy jól ismered őket?

1 Sose fordult elő	2	3	4	5	6	7 Állandóan előfordul
-----------------------	---	---	---	---	---	--------------------------

3. Előfordult-e már, hogy olyanokban csalódtál, akikre számítottál?

1 Sose fordult elő	2	3	4	5	6	7 Állandóan előfordul
-----------------------	---	---	---	---	---	--------------------------

4. Ez idáig az életedet

1 Egyáltalán nem jellemezték világos célok és szándékok	2	3	4	5	6	7 Nagyon világos célok és szándékok jellemezték
--	---	---	---	---	---	--

5. Milyen gyakran érzed azt, hogy méltánytalanul bánnak Veled?

1 Nagyon gyakran	2	3	4	5	6	7 Igen ritkán, vagy soha
---------------------	---	---	---	---	---	-----------------------------

6. Szoktad-e azt érezni, hogy idegenszerű helyzetben vagy és nemigen tudod, hogy mit is kellene tenned?

1 Nagyon gyakran	2	3	4	5	6	7 Nagyon ritkán, vagy soha
---------------------	---	---	---	---	---	-------------------------------

7. A mindennapi tevékenységek elvégzése számodra

1 Mély öröm és elégedettség forrása	2	3	4	5	6	7 Kellemetlenség és unalom forrása
--	---	---	---	---	---	---------------------------------------

8. Előfordult-e már, hogy felkavaró és zavaros érzéseid voltak?

1 Nagyon gyakran	2	3	4	5	6	7 Nagyon ritkán, vagy soha
---------------------	---	---	---	---	---	-------------------------------

9. Előfordult-e már, hogy a lelkedben olyan érzések támadtak, amit jobb szeretnél volna nem érezni?

1 Nagyon gyakran	2	3	4	5	6	7 Nagyon ritkán, vagy soha
---------------------	---	---	---	---	---	----------------------------------

10. Sok ember, még az erős jelleműek is bizonyos helyzetekben lelombozódnak, és vesztesnek érzik magukat. Milyen gyakran volt a múltban ilyen érzésed?

1 Sosem	2	3	4	5	6	7 Nagyon gyakran
------------	---	---	---	---	---	---------------------

11. Amikor valami történt, később úgy találtad, hogy

1 Túlbecsülted, vagy alábecsülted az eset jelentőségét	2	3	4	5	6	7 Épp a megfelelő súlyúnak láttad a dolgokat
---	---	---	---	---	---	--

12. Milyen gyakran van olyan érzésed, hogy nem sok értelme van azoknak a dolgoknak, amiket a mindennapi életedben csinálsz

1 Nagyon gyakran	2	3	4	5	6	7 Nagyon ritkán, vagy soha
---------------------	---	---	---	---	---	----------------------------------

13. Milyen gyakran van olyan érzésed, hogy nem vagy biztos abban, hogy kontrol alatt tudod-e tartani magad?

1 Nagyon gyakran	2	3	4	5	6	7 Nagyon ritkán, vagy soha
---------------------	---	---	---	---	---	----------------------------------

3. Bryant - Smith (2001) féle kérdőív

Kérlek, jelöld meg, hogy az alábbi állítások mennyire érvényesek rád egy ötfokozatú skálán! (1=nem jellemző, 5=nagyon jellemző).

1. Ha kellően provokálnak, képes vagyok megütni másokat.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

2. Néha ok nélkül méregbe gurulok.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

3. Csodálkozom azon, miért látom néha olyan sötétnek a dolgokat.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

4. Gyakran nem értek egyet az emberekkel.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

5. Barátaim szerint veszekedős vagyok.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

6. Gyorsan dühbe gurulok, de hamar le is higgadok.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

7. Néha úgy érzem, keményen bánik velem az élet.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

8. Mintha mások mindig le akarnának állítani.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

9. Gondot okoz nekem, ha kontrollálnom kell az indulataimat.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

10. Nem tudom visszafogni magam, hogy ne bonyolódjak vitába, amikor az emberek nem értenek egyet velem.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

11. Előfordult már, hogy félelmet keltettem ismerőseimben.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

12. Vannak emberek, akik addig provokálnak, amíg verekedésre nem kerül sor.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

III. KÉRDÉSEK A LÓVAL VALÓ FOGLALKOZÁSSAL ÉS A LOVAGLÁSSAL KAPCSOLATBAN

1. Milyen kapcsolatod volt eddig lovakkal?
 - a. Szeretem őket, de még nem ültem rá
 - b. Ültem már, de félttem rajta
 - c. Szeretek lovagolni
 - d. Még nem voltam ló közelében
2. Ha nem lovagolsz, szívesen tennéd, ha volna rá lehetőséged? igen nem
3. Ha lovagolsz, mióta? éve
4. Szereted a lovakat? igen nem
Ha igen:
5. Miért szereted a lovakat? Az iskolai osztályzatokhoz hasonlóan (1-5 pontos skálán, ahol 1= a legkevésbé igaz, 5= a leginkább igaz válasz, írd a megfelelőt a négyzetbe).

- **Közelebb érzem magam a természethez, ha velük vagyok.**

1	2	3	4	5
legkevésbé igaz			leginkább igaz	

- **Lovaglás közben szabadnak érzem magam.**

1	2	3	4	5
legkevésbé igaz			leginkább igaz	

- **Feltétel nélkül elfogadnak.**

1	2	3	4	5
legkevésbé igaz			leginkább igaz	

- **Kiszámítható a viselkedésük.**

1	2	3	4	5
legkevésbé igaz			leginkább igaz	

- **Meghálálják a törődést.**

1	2	3	4	5
legkevésbé igaz			leginkább igaz	

4. Bryant - Smith (2001) féle kérdőív

Kérlek, jelöld meg, hogy az alábbi állítások mennyire érvényesek rád egy ötfokozatú skálán!
(1=nem jellemző, 5=nagyon jellemző).

1. Ha kellően provokálnak, képes vagyok megütni másokat.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

2. Néha ok nélkül méregbe gurulok.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

3. Csodálkozom azon, miért látom néha olyan sötétnek a dolgokat.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

4. Gyakran nem értek egyet az emberekkel.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

5. Barátaim szerint veszekedős vagyok.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

6. Gyorsan dühbe gurulok, de hamar le is higgadok.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

7. Néha úgy érzem, keményen bánik velem az élet.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

8. Mintha mások mindig le akarnának állítani.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

9. Gondot okoz nekem, ha kontrollálnom kell az indulataimat.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

10. Nem tudom visszafogni magam, hogy ne bonyolódjak vitába, amikor az emberek nem értenek egyet velem.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

11. Előfordult már, hogy félelmet keltettem ismerőseimben.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

12. Vannak emberek, akik addig provokálnak, amíg verekedésre nem kerül sor.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

IV. KÉRDÉSEK A LÓVAL VALÓ FOGLALKOZÁSSAL ÉS A LOVAGLÁSSAL KAPCSOLATBAN

6. Milyen kapcsolatod volt eddig lovakkal?
 a. Szeretem őket, de még nem ültem rá
 b. Ültem már, de félttem rajta
 c. Szeretek lovagolni
 d. Még nem voltam ló közelében
7. Ha nem lovagolsz, szívesen tennéd, ha volna rá lehetőséged? igen nem
8. Ha lovagolsz, mióta? éve
9. Szereted a lovakat? igen nem
 Ha igen:
10. Miért szereted a lovakat? Az iskolai osztályzatokhoz hasonlóan (1-5 pontos skálán, ahol 1= a legkevésbé igaz, 5= a leginkább igaz válasz, írd a megfelelőt a négyzetbe).

- **Közelebb érzem magam a természethez, ha velük vagyok.**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

legkevésbé igaz
leginkább igaz

- **Lovaglás közben szabadnak érzem magam.**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

legkevésbé igaz
leginkább igaz

- **Feltétel nélkül elfogadnak.**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

legkevésbé igaz
leginkább igaz

- **Kiszámítható a viselkedésük.**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

legkevésbé igaz
leginkább igaz

- **Meghálálják a törődést.**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

legkevésbé igaz
leginkább igaz

- **Örömet okoz a velük való együttműködés.**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

legkevésbé igaz

leginkább igaz

- **Szeretem az őket körülvevő csendet és nyugalmat.**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

legkevésbé igaz

leginkább igaz

- **Egyéb:**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

legkevésbé igaz

leginkább igaz

Ha nem lovagolsz, ugorj a kérdőív végéhez, ha igen, kérlek válaszolj a további kérdésekre is.

HA LOVAGOLSZ:

6. Hol tartasz a lovaglás tanulásban (húzd alá a megfelelő választ)?

- kezdő vagyok
- újrakezdő vagyok
- haladó szinten vagyok
- versenyzői szinten lovagolok
- nem tudom megítélni
- már versenyen is indultam
- egyéb:.....

7. Milyen tulajdonságodat tudod a legjobban kamatoztatni a lóval való kommunikációdban?

- Türelmes vagyok.
- Kitartó vagyok.
- Jól ismerem a lovak természetét
- Sok dicséretet alkalmazok
- Határozott célom van.
- Szeretek és akarok is tanulni.
- Tudom a belső energiáimat mozgósítani
- egyéb:.....

8. Melyik a legrosszabb tulajdonságod, ami hátráltat a lovakkal való kommunikációban?

- Türelmetlen vagyok.
- Könnyen feladom.
- Nem ismerem őket eléggé és e miatt félek
- Nem szeretem ha mások nézik amikor velük foglalkozom.
- egyéb:.....

9. Mit szeretnél elérni a lovaglás tanulás során (több választ is megjelölhetsz)?

- Szeretnék terepen lovagolni.
- Szeretném elérni, hogy ki tudjak képezni egy lovat.
- Szeretnék versenyezni valamilyen szakágban.
- Csak azt szeretném, hogy örömet okozzon a lovaglás.
- egyéb:.....

10. Mit gondolsz a lovaglásról (mennyire igaz)? Az iskolai osztályzatokhoz hasonlóan (1-5 pontos skálán, ahol 1= a legkevésbé igaz, 5= a leginkább igaz válasz) írd a megfelelőt a négyzetbe.

Fizikai aktivitás.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

Szabadidő hasznos eltöltése.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

Jót tesz a léleknek.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

Nagyon veszélyes sport.

1	2	3	4	5
nem jellemző			nagyon jellemző	

11. Szeretnél versenyezni valamelyik szakágban?

- Igen
- Nem
- Nem tudom

**12. Mit gondolsz mi szükséges ahhoz, hogy eljuss odáig?
Sorold fel!**

.....
.....
.....

13. Sorolj fel olyan dolgokat, amiket még nem sikerült megtanulni a lovaglás során, de szeretnél?

.....
.....
.....

14. Hogy ítéled meg a saját lovas képességeidet?

- Többre is képes lennék
- Eleget teljesítek
- Túl sokat követelek magamtól.
- egyéb:.....

15. Mi a lovagló órád kedvenc része?

16. Mi az ami legjobban akadályoz a lovaglás tanulás során?

17. Mi a legkönnyebb számodra a lovaglásban?

18. Mi az ami segít abban, hogy bizalmat érezz egy ló iránt?

- Talajról végzett kiképzés.
- Ápolás
- Futószárazás
- Bizalom a lovasoktatóban
- Látom a társaimat lovagolni
- Dicséret, visszajelzés
- egyéb:

19. Van-e saját lovad?

- Igen
- Nincs
- Nincs, de nagyon szeretnék

20. Mit csinálsz vagy csinálnál legszívesebben?

- Lovastorna
- Futószárazás
- Díjugratás
- Díjlovaglás
- Fogathajtás
- Western lovaglás
- Military
- egyéb:

21. Milyen lovat választanál magadnak ha sajátod lenne?

- Csikó
- Jól képzett hátasló
- egyéb:

22. Eddig milyen élményeid voltak lóval?

- Inkább negatív
- Inkább jó
- Csak jó

23. Milyennek látod magad?

- Biztonságban érzem magam más lovasokkal és egyedül is lovardában és terepen egyaránt.
- Szívesen kilovagolok, de csak képzett lovakkal és lovasokkal.
- Szívesebben lovagolok fedelesben vagy zárt helyen.
- Csak biztonságos környezetben és olyan lóra ülök fel amit ismerek és bízom benne.
- Csak nyugodt és jól képzett lovakon szeretek lovagolni.
- Csak akkor lovagolok, ha egy oktató segít a földről.
- Nagyon izgatott vagyok és ez néha eltántorít attól, hogy lovagoljak.
- Egyéb.....

24. Mit tartasz legfontosabbnak a lovakkal való kommunikációban?

- Nagyon fontos a dicséret.
- Ha nem azt csinálja amit szeretnék szigorúan meg kell büntetni.
- Fontos a türelem és a fokozatosság.
- Együttműködésre kell törekedni.
- Egyéb.....

Dátum:

Köszönöm szépen, hogy válaszoltál a kérdéseimre!

(Kérlek, lapozd át még egyszer a kérdőívet, hogy nem maradt-e ki véletlenül valamelyik válasz)

Pelyva Imre Zoltán

12 Publikációs jegyzék

Az értekezés témájával összefüggő publikációk:

Folyóirat közlemények:

Ákos Levente, Tóth ; Zsuzsanna, Kívés ; Etelka, Szovák ; Réka, Kresák ; Sára, Jeges ; Bendegúz, Kertai ; Imre Zoltán, Pelyva

Sense of Coherence and Self-Rated Aggression of Adolescents during the First Wave of the COVID-19 Pandemic, with a Focus on the Effects of Animal Assisted Activities

INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL RESEARCH AND PUBLIC HEALTH 20 : 1 Paper: 769 , 13 p. (2023)

Pelyva, Imre Zoltán; Kresák, Réka; Hoffer, Zsuzsa; Tóth, Ákos Levente

A lóasszisztált tanulás (EAL) gyakorlatának bemutatása

FEJLESZTŐ PEDAGÓGIA: PEDAGÓGIAI SZAKFOLYÓIRAT 31 : 1-3 pp. 35-41. , 7 p. (2020)

Pelyva, Imre Zoltán; Kresák, Réka; Szovák, Etelka; Tóth, Ákos Levente

How Equine-Assisted Activities Affect the Prosocial Behavior of Adolescents

INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL RESEARCH AND PUBLIC HEALTH 17 : 8 Paper: 2967 , 13 p. (2020)

Pelyva, Imre Zoltán; Kresák, Réka; Hoffer, Zsuzsanna; Szovák, Etelka; Tóth, Ákos Levente

Az állat-ember interakciók jótékony hatásáról, különös tekintettel a lóasszisztált intervenciókra

RECREATION: A KÖZÉP-KELET-EURÓPAI REKREÁCIÓS TÁRSASÁG TUDOMÁNYOS MAGAZINJA 9 : 3 pp. 26-29. , 4 p. (2019)

Pelyva, Imre Zoltán; Kresák, Réka; Boda-Ujlaky, Judit

A lóasszisztált tevékenységek szociális viselkedésre gyakorolt jótékony hatásáról

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE 68 : 1-2 pp. 72-86. , 15 p. (2018)

Előadások:

Pelyva, Imre Zoltán; Tóth, Ákos Levente

Lovas vs. nem lovas szakmai képzésben részesülő serdülők proszociális viselkedésének összehasonlítása

In: Prisztóka, Gyöngyvér; Kertai, Bendegúz (szerk.) XIX. Szentágothai János Mutidiszciplináris Konferencia és Hallgatói Verseny: Absztrakt kötet = XIX. János Szentágothai Multidisciplinary Conference and Student Competition: Book of Abstracts

Pécs, Magyarország : Szentágothai János Szakkollégium (2021) 272 p. pp. 254-255. , 2 p.

Pelyva, Imre Zoltán; Tóth, Ákos Levente

Lóasszisztált tevékenységek hatása a serdülők proszociális viselkedésére és koherenciaérzetére

In: Bódog, Ferenc; Csiszár, Beáta; Pónusz, Róbert (szerk.) **Medical Conference for PhD Students and Experts of Clinical Sciences : Book of Abstracts**

Pécs, Magyarország : Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat (2018) pp. 34-34., 1 p.

Pelyva, Imre Zoltán; Kresák, Réka; Boda-Ujlaky, Judit

A személyiségfejlesztés rejtett lehetőségei a lovas szakképzésben

In: **Nemzetközi Lovasterápiás Konferencia az MLTSZ 20. évfordulója alkalmából**

Budapest, Magyarország : Magyar Lovasterápia Szövetség (2017) 38 p. p. 31

Az értekezéstől független publikációk:

Szovák, Etelka; Varga, Károly; Pelyva, Imre Zoltán; Soós, Rita; Jeges, Sára; Kívés, Zsuzsanna;
Tóth, Ákos Levente

Insights Gained in the Aftermath of the COVID-19 Pandemic: A Follow-Up Survey of a
Recreational Training Program, Focusing on Sense of Coherence and Sleep Quality

**INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL RESEARCH AND PUBLIC
HEALTH** 17 : 24 Paper: 9201 , 17 p. (2020)

13 Köszönetnyilvánítás

Disszertációm megírásához és a kutatások elvégzéséhez számtalan segítséget kaptam, melyet ezúton is szeretnék megköszönni.

Elsősorban témavezetőmnek, Dr. habil Tóth Ákos Leventének, hogy a Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Egészségtudományi Doktori Iskola hallgatója lehettem és a kutatások elvégzésének folyamatában mindig számíthattam rá, minden fázisban. Ezúton szeretném megköszönni a tudományos publikációk megírásában való segítségét is.

Hálával tartozom Dr. Jeges Sára professor emerita tanárnőnek, aki szakmai támogatásával munkámban segítséget nyújtott.

Köszönöm Mácsár Zsuzsanna osztályvezető asszonynak a Földművelésügyi Minisztérium Agrárszakképzési Főosztály Intézmény Fenntartási Osztály vezetőjének a kutatás elvégzéséhez nyújtott támogatását.

Köszönettel tartozom Gárdián Lajos iskolapszichológusnak tudományos munkámhoz nyújtott szakmai segítségéért.

Köszönöm Ásotthalom, Bábolna, Baktalórántháza, Győr, Kaposvár, Kenderes, Kiskunfélegyháza, Mezőhegyes, Pécel és Vác településeken található mezőgazdasági iskolák vezetőinek, hogy nyitottan fogadták kutatási kérésünket, az iskolai pedagógusoknak, hogy önzetlenül segítettek abban, hogy a fiatalokhoz eljussanak a kérdőívek, és időt szántak a felmérésre.

Úgyszintén köszönetem fejezem ki a több mint 900 fiatalnak. A kérdéseinkre adott válaszaik nélkül nem jöhettek volna létre a kutatások.

Köszönettel tartozom a PTE ETK és az Egészségtudományi Doktori Iskola vezetőségének és munkatársainak, hogy doktori tanulmányaim során minden szükséges segítséget megadtak számomra.

Végül, de nem utolsó sorban családom felé szeretném kifejezni köszönetemet, akik végig mellettem álltak és támogattak.

14 Irodalomjegyzék

- Ahmed, S. P., Bittencourt-Hewitt, A., & Sebastian, C. L. (2015). Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience, 15*, 11–25. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.07.006>
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 27–51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping* (1st ed). Jossey-Bass Publ.
- Antonovsky, A. (1988). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well* (1. ed., 2. print). Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science & Medicine, 36*(6), 725–733. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90033-Z](https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90033-Z)
- Antonovsky, A. (2002). Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well. In *The Health Psychology Reader* (pp. 127–139). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446221129.n9>
- Antonovsky, H., & Sagy, S. (1986). The development of a sense of coherence and its impact on responses to stress situations. *The Journal of Social Psychology, 126*(2), 213–225.
- Apers, S., Moons, P., Goossens, E., Luyckx, K., Gewillig, M., Bogaerts, K., Budts, W., & i-DETACH investigators. (2013). Sense of coherence and perceived physical health explain the better quality of life in adolescents with congenital heart disease. *European Journal of Cardiovascular Nursing, 12*(5), 475–483. <https://doi.org/10.1177/1474515113477955>
- Aristotelés, Szabó, M., & Simon, E. (1987). *Nikomakhoszi etika*. Európa.
- Aspan, N., Bozsik, C., Gadoros, J., Nagy, P., Inantsy-Pap, J., Vida, P., & Halasz, J. (2014). Emotion recognition pattern in adolescent boys with attention-deficit/hyperactivity disorder. *BioMed Research International, 2014*, 761340. <https://doi.org/10.1155/2014/761340>
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., & Bem, D. J. (1997). *Pszichológia*. Osiris.

- Bachi, K., Terkel, J., & Teichman, M. (2012). Equine-facilitated psychotherapy for at-risk adolescents: The influence on self-image, self-control and trust. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 298–312. <https://doi.org/10.1177/1359104511404177>
- Balajti I., Vokó Z., Ádány R., & Kósa K. (2007). A koherencia-érzés mérésére szolgáló rövidített kérdőív és a lelki egészség (ghq-12) kérdőív magyar nyelvű változatainak validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 8(2), 147–161. <https://doi.org/10.1556/Mental.8.2007.2.4>
- Balazs, J., Miklosi, M., Halasz, J., Horváth, L. O., Szentiványi, D., & Vida, P. (2018). Suicidal Risk, Psychopathology, and Quality of Life in a Clinical Population of Adolescents. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 17. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00017>
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social Learning and Personality Development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bank, É. (2015). A Képességek és Nehézségek Kérdőív alkalmazása enyhén értelmi fogyatékos tanulók körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 38–58.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer* (pp. ix, 257). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bekele, B. B., Alhaffar, B. A., Wasnik, R. N., & Sándor, J. (2022). The Effect of the COVID-19 Pandemic on the Social Inequalities of Health Care Use in Hungary: A Nationally Representative Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2258. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042258>
- Benda, W., McGibbon, N. H., & Grant, K. L. (2003). Improvements in Muscle Symmetry in Children with Cerebral Palsy After Equine-Assisted Therapy (Hippotherapy). *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 9(6), 817–825. <https://doi.org/10.1089/107555303771952163>
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45(4), 494–503. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.4.494>
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. (pp. xxiv, 485). McGraw-Hill Book Company.

- Black, K. (2012). The Relationship Between Companion Animals and Loneliness Among Rural Adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 27(2), 103–112. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2010.11.009>
- Blakemore, S.-J., & Mills, K. L. (2014). Is Adolescence a Sensitive Period for Sociocultural Processing? *Annual Review of Psychology*, 65(1), 187–207. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202>
- Bonanno, G. A., & Burton, C. L. (2013). Regulatory Flexibility: An Individual Differences Perspective on Coping and Emotion Regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6), 591–612. <https://doi.org/10.1177/1745691613504116>
- Bozori, G. (2002). *Lovasterápia- Gondolatok és vázlatok a gyógypedagógiai lovaglás és lovastorna témaköréből.*
- Brahmbhatt, K., Hilty, D. M., Hah, M., Han, J., Angkustsiri, K., & Schweitzer, J. B. (2016). Diagnosis and Treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder During Adolescence in the Primary Care Setting: A Concise Review. *Journal of Adolescent Health*, 59(2), 135–143. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.03.025>
- Braun-Lewensohn, O., Idan, O., Lindström, B., & Margalit, M. (2017). Salutogenesis: Sense of Coherence in Adolescence. In M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.), *The Handbook of Salutogenesis* (pp. 123–136). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_14
- Braun-Lewensohn, O., & Sagy, S. (2011). Salutogenesis and culture: Personal and community sense of coherence among adolescents belonging to three different cultural groups. *International Review of Psychiatry (Abingdon, England)*, 23(6), 533–541. <https://doi.org/10.3109/09540261.2011.637905>
- Brelsford, V., Meints, K., Gee, N., & Pfeffer, K. (2017). Animal-Assisted Interventions in the Classroom—A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(7), 669. <https://doi.org/10.3390/ijerph14070669>

- Breslau, J., Miller, E., Breslau, N., Bohnert, K., Lucia, V., & Schweitzer, J. (2009). The Impact of Early Behavior Disturbances on Academic Achievement in High School. *PEDIATRICS*, *123*(6), 1472–1476. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1406>
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer Relationships in Adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (p. adlpsy002004). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004>
- Bryant, F. B., & Smith, B. D. (2001a). Refining the Architecture of Aggression: A Measurement Model for the Buss–Perry Aggression Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, *35*(2), 138–167. <https://doi.org/10.1006/jrpe.2000.2302>
- Bryant, F. B., & Smith, B. D. (2001b). Refining the Architecture of Aggression: A Measurement Model for the Buss–Perry Aggression Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, *35*(2), 138–167. <https://doi.org/10.1006/jrpe.2000.2302>
- Buddeberg-Fischer, B., Klaghofer, R., & Schnyder, U. (2001). Sense of coherence in adolescents. *Sozial- Und Präventivmedizin SPM*, *46*(6), 404–410. <https://doi.org/10.1007/BF01321667>
- Budiansky, S. & Kállai Tibor. (2001). *A ló természetrajza: Evolúciója, képességei és viselkedése*. Vince.
- Burgon, H., Gammage, D., & Hebden, J. (2018). Hoofbeats and heartbeats: Equine-assisted therapy and learning with young people with psychosocial issues – theory and practice. *Journal of Social Work Practice*, *32*(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/02650533.2017.1300878>
- Burgon, H. L. (2011). ‘Queen of the world’: Experiences of ‘at-risk’ young people participating in equine-assisted learning/therapy. *Journal of Social Work Practice*, *25*(02), 165–183. <https://doi.org/10.1080/02650533.2011.561304>
- Burkitt, E., Watling, D., & Cocks, F. (2019). Mixed emotion experiences for self or another person in adolescence. *Journal of Adolescence*, *75*, 63–72. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.07.004>
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/11160-000>

- Buss, A. H., & Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology, 21*, 343–349.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992a). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(3), 452–459. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452>
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992b). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(3), 452–459. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452>
- Carlo, G., Padilla-Walker, L. M., & Nielson, M. G. (2015). Longitudinal bidirectional relations between adolescents' sympathy and prosocial behavior. *Developmental Psychology, 51*(12), 1771–1777. <https://doi.org/10.1037/dev0000056>
- Carlsson, C., Nilsson Ranta, D., & Traeen, B. (2015). Mentalizing and Emotional Labor Facilitate Equine-Assisted Social Work with Self-harming Adolescents. *Child and Adolescent Social Work Journal, 32*(4), 329–339. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0376-6>
- Chester, D. S., & DeWall, C. N. (2013). Trait Aggression. In *Encyclopedia of Media Violence* (pp. 352–356). Sage Publications.
- Christensen, J. W., Rundgren, M., & Olsson, K. (2006). Training methods for horses: Habituation to a frightening stimulus. *Equine Veterinary Journal, 38*(5), 439–443. <https://doi.org/10.2746/042516406778400574>
- Coffin, J. (2019). The Nguudu Barndimanmanha Project-Improving Social and Emotional Wellbeing in Aboriginal Youth Through Equine Assisted Learning. *Frontiers in Public Health, 7*, 278. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00278>
- Crone, E. A., & Achterberg, M. (2022). Prosocial development in adolescence. *Current Opinion in Psychology, 44*, 220–225. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.020>
- Csepeli, G. (1997). *Szociálpszichológia*. Osiris.
- Cuypers, K., De Ridder, K., & Strandheim, A. (2011). The Effect of Therapeutic Horseback Riding on 5 Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Pilot Study. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine, 17*(10), 901–908. <https://doi.org/10.1089/acm.2010.0547>

- de Figueiredo, C. S., Sandre, P. C., Portugal, L. C. L., Mázala-de-Oliveira, T., da Silva Chagas, L., Raony, Í., Ferreira, E. S., Giestal-de-Araujo, E., dos Santos, A. A., & Bomfim, P. O.-S. (2021). COVID-19 pandemic impact on children and adolescents' mental health: Biological, environmental, and social factors. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, *106*, 110171. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2020.110171>
- Debuse, D., Gibb, C., & Chandler, C. (2009). Effects of hippotherapy on people with cerebral palsy from the users' perspective: A qualitative study. *Physiotherapy Theory and Practice*, *25*(3), 174–192. <https://doi.org/10.1080/09593980902776662>
- Dell, C. A., Chalmers, D., Bresette, N., Swain, S., Rankin, D., & Hopkins, C. (2011). A Healing Space: The Experiences of First Nations and Inuit Youth with Equine-Assisted Learning (EAL). *Child & Youth Care Forum*, *40*(4), 319–336. <https://doi.org/10.1007/s10566-011-9140-z>
- Dicé, F., Santaniello, A., Gerardi, F., Menna, L. F., & Freda, M. F. (2017). Meeting the emotion! Application of the Federico II Model for pet therapy to an experience of Animal Assisted Education (AAE) in a primary school. *Pratiques Psychologiques*, *23*(4), 455–463. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.03.001>
- Dóczi-Vámos, G. (2017). Az iskolai agresszió fogalmi köre – egy lehetséges rendszerezés. *Neveléstudomány*, *20*(4), 68–80. <https://doi.org/10.21549/NTNY.20.2017.4.4>
- Eisenberg, N., Eggum, N., & Spinrad, T. (2015). *The development of prosocial behavior*. (pp. 114–136).
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1991). Prosocial behavior and empathy: A multimethod developmental perspective. In *Prosocial behavior* (pp. 34–61). Sage Publications, Inc.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development, Vol. 3, 5th ed* (pp. 701–778). John Wiley & Sons, Inc.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, *32*(2), 195–209. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.2.195>

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development, Vol. 3, 6th ed* (pp. 646–718). John Wiley & Sons, Inc.
- Elander, J., & Rutter, M. (1996). Use and development of the Rutter parents' and teachers' scales. *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 6*(2), 63–78. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1234-988X\(199607\)6:2<63::AID-MPR151>3.3.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1234-988X(199607)6:2<63::AID-MPR151>3.3.CO;2-M)
- Eriksson, M., & Mittelmark, M. B. (2017). The Sense of Coherence and Its Measurement. In M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.), *The Handbook of Salutogenesis* (pp. 97–106). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_12
- Español-Martín, G., Pagerols, M., Prat, R., Rivas, C., Sixto, L., Valero, S., Soler Artigas, M., Ribasés, M., Ramos-Quiroga, J., Casas, M., & Bosch, R. (2020). Strengths and Difficulties Questionnaire: Psychometric Properties and Normative Data for Spanish 5- to 17-Year-Olds. *Assessment, 28*, 107319112091892. <https://doi.org/10.1177/1073191120918929>
- Ewing, C. A., MacDonald, P. M., Taylor, M., & Bowers, M. J. (2007). Equine-facilitated learning for youths with severe emotional disorders: A quantitative and qualitative study. *Child & Youth Care Forum, 36*(1), 59–72. <https://doi.org/10.1007/s10566-006-9031-x>
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., & Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *The Journal of Early Adolescence, 19*(1), 5–16. <https://doi.org/10.1177/0272431699019001001>
- Fine, A. H. (2019). *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Foundations and Guidelines for Animal-Assisted Interventions*. Elsevier Science & Technology. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=5781115>
- Flannery, J. E., Giuliani, N. R., Flournoy, J. C., & Pfeifer, J. H. (2017). Neurodevelopmental changes across adolescence in viewing and labeling dynamic peer emotions. *Developmental Cognitive Neuroscience, 25*, 113–127. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2017.02.003>

- Fodstad, J. C., Bauers, J., Sexton, M., Butler, M., Karlsson, C., & Neff, M. (2019). Development of an animal-assisted activity program on a pediatric behavioral health unit. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, *36*, 153–157. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2019.07.001>
- Forte, A., Orri, M., Brandizzi, M., Iannaco, C., Venturini, P., Liberato, D., Battaglia, C., Nöthen-Garunja, I., Vulcan, M., Brusica, A., Quadrana, L., Cox, O., Fabbri, S., & Monducci, E. (2021). “My Life during the Lockdown”: Emotional Experiences of European Adolescents during the COVID-19 Crisis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(14), 7638. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147638>
- Francisco, R., Pedro, M., Delvecchio, E., Espada, J. P., Morales, A., Mazzeschi, C., & Orgilés, M. (2020). Psychological Symptoms and Behavioral Changes in Children and Adolescents During the Early Phase of COVID-19 Quarantine in Three European Countries. *Frontiers in Psychiatry*, *11*, 570164. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.570164>
- Frederick, K. E., Ivey Hatz, J., & Lanning, B. (2015). Not Just Horsing Around: The Impact of Equine-Assisted Learning on Levels of Hope and Depression in At-Risk Adolescents. *Community Mental Health Journal*, *51*(7), 809–817. <https://doi.org/10.1007/s10597-015-9836-x>
- Friedman, E., & Krause-Parello, C. A. (2018). Companion animals and human health: Benefits, challenges, and the road ahead for human–animal interaction: -EN- -FR- Les animaux de compagnie et la santé humaine : effets bénéfiques, difficultés et perspectives d’avenir de l’interaction humains–animaux -ES- Animales de compañía y salud humana: beneficios, problemas y rumbo futuro de la relación entre humanos y animales. *Revue Scientifique et Technique de l’OIE*, *37*(1), 71–82. <https://doi.org/10.20506/rst.37.1.2741>
- Friedmann, E., & Thomas, S. (1985). Health Benefits of Pets for Families. *Marriage & Family Review*, *8*(3–4), 191–203. https://doi.org/10.1300/J002v08n03_14
- Fűz, N. (2011). A lovaglás mint eszköz a személyiségfejlesztésben. *Új Pedagógiai Szemle*, *2011*(1–5), 499–510.

- Gallagher, J. M., & Ashford, J. (2016). Buss–Perry Aggression Questionnaire: Testing Alternative Measurement Models With Assaultive Misdemeanor Offenders. *Criminal Justice and Behavior*, 43(11), 1639–1652. <https://doi.org/10.1177/0093854816643986>
- Garcia, D. M. (2010). Of Equines and Humans: Toward a New Ecology. *Ecopsychology*, 2(2), 85–89. <https://doi.org/10.1089/eco.2009.0042>
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311–1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Gehtmane-Hofmane, I. (2019). The Unique Characteristics of the Horses for Humans Learning Purposes in Equine Assisted Learning Practice: *International Journal of Smart Education and Urban Society*, 10(3), 35–42. <https://doi.org/10.4018/IJSEUS.2019070104>
- Gerevich, J., Bácskai, E., & Czobor, P. (2007). The generalizability of the Buss-Perry Aggression Questionnaire: The generalizability of the AQ. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 16(3), 124–136. <https://doi.org/10.1002/mpr.221>
- Gibbons, J. L., Cunningham, C. A., Paiz, L., Poelker, K. E., & Chajón, A. (2017). ‘Now, he will be the leader of the house’: An equine intervention with at-risk Guatemalan youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 390–404. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202844>
- Goleman, G., Drozd, L., Karpiński, A., & Czy, P. (2012). Felinoterapia jako alternatywna forma terapii z udziałem zwierząt. *Med. Weter.*
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Goodman, R. (1999). The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 40(5), 791–799.

- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40, 1337–1345. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>
- Green, K. H., van de Groep, S., Sweijen, S. W., Becht, A. I., Buijzen, M., de Leeuw, R. N. H., Remmerswaal, D., van der Zanden, R., Engels, R. C. M. E., & Crone, E. A. (2021). Mood and emotional reactivity of adolescents during the COVID-19 pandemic: Short-term and long-term effects and the impact of social and socioeconomic stressors. *Scientific Reports*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-90851-x>
- Greve, M. (2021). HORSES AND GESTALT COACHING: A PROMISING COMBINATION FOR LIFE SKILLS LEARNING. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 124–135. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol4.6378>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In *Handbook of emotion regulation*, 2nd ed. (pp. 3–20). The Guilford Press.
- Györfi, G. (2017). Angliai körkép az állatasszisztált ellátásokról. *Gyermeknevelés*, 5(2), 66–68.
- Hajdu, G., & Sáska, G. (2011). Bántalmazás a középiskolában. *Iskolakultúra*, 2011(6–7), 40–60.
- Hallberg, L. (2008). *Walking the way of the horse: Exploring the power of the horse-human relationship*. iUniverse.
- Hallberg, L. (2017). The Clinical Practice of Equine-Assisted Therapy: Including Horses in Human Healthcare. In *The Clinical Practice of Equine-Assisted Therapy: Including Horses in Human Healthcare* (p. 219). <https://doi.org/10.4324/9781315545905>
- Hama, H., Yogo, M., & Matsuyama, Y. (1996). Effects of stroking horses on both humans' and horses' heart rate responses. *Japanese Psychological Research*, 38(2), 66–73. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.1996.tb00009.x>
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2004). Aggressive Victims, Passive Victims, and Bullies: Developmental Continuity or Developmental Change? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(1), 17–38. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0003>

- Hariawan, S., & Alfian, I. N. (2020). The Relationship between Self-Control and Inferiority Feelings with the Tendency of Aggression in Adolescents. *Talent Development & Excellence, 12*(2s), 569–582.
- Harpin, V., Mazzone, L., Raynaud, J. P., Kahle, J., & Hodgkins, P. (2016). Long-Term Outcomes of ADHD: A Systematic Review of Self-Esteem and Social Function. *Journal of Attention Disorders, 20*(4), 295–305. <https://doi.org/10.1177/1087054713486516>
- Hart, R., & Hart, D. (2023). Organizational Prosociality and Kindness. *Behavioral Sciences, 13*(2), Article 2. <https://doi.org/10.3390/bs13020186>
- Hartje, W. C. (2009). *Therapien mit Pferden—Verlag Eugen Ulmer: Bücher & Zeitschriften für Garten, Gartenbau & Landwirtschaft | Ulmer.de.*
- Haskin, M. R., Erdman, W. J., Bream, J., & Mac Avoy, C. G. (1974). Therapeutic horseback riding for the handicapped. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 55*(10), 473–474.
- Hastings, P., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. *Handbook of Socialization: Theory and Research, 638–664.*
- Hauge, H., Kvaalem, I. L., Berget, B., Enders-Slegers, M.-J., & Braastad, B. O. (2014). Equine-assisted activities and the impact on perceived social support, self-esteem and self-efficacy among adolescents – an intervention study. *International Journal of Adolescence and Youth, 19*(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.779587>
- Hausberger, M., Roche, H., Henry, S., & Visser, E. K. (2008). A review of the human–horse relationship. *Applied Animal Behaviour Science, 109*(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.applanim.2007.04.015>
- Hemingway, A., Meek, R., & Hill, C. E. (2015). An Exploration of an Equine-Facilitated Learning Intervention with Young Offenders. *Society & Animals, 23*(6), 544–568. <https://doi.org/10.1163/15685306-12341382>
- Henje Blom, E. C., Serlachius, E., Larsson, J.-O., Theorell, T., & Ingvar, M. (2010). Low Sense of Coherence (SOC) is a mirror of general anxiety and persistent depressive symptoms in

- adolescent girls—A cross-sectional study of a clinical and a non-clinical cohort. *Health and Quality of Life Outcomes*, 8(1), 58. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-8-58>
- Hersen, M., & Sledge, W. (2002). *Encyclopedia of Psychotherapy*. ScienceDirect. <http://www.sciencedirect.com:5070/referencework/9780123430106/encyclopedia-of-psychotherapy>
- Hines, L., & Bustad, L. (1986). Historical perspectives on human-animal interactions. *National Forum*, 66(1), 4-6.
- Hines, L. M. (2003). Historical Perspectives on the Human-Animal Bond. *American Behavioral Scientist*, 47(1), 7–15. <https://doi.org/10.1177/0002764203255206>
- Ho, N. F., Zhou, J., Fung, D. S. S., & Kua, P. H. J. (2017). Equine-assisted learning in youths at-risk for school or social failure. *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1334430>
- Hoagwood, K. E., Acri, M., Morrissey, M., & Peth-Pierce, R. (2017). Animal-assisted therapies for youth with or at risk for mental health problems: A systematic review. *Applied Developmental Science*, 21(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1134267>
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice* (pp. x, 331). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Holmes, C. M. P., Goodwin, D., Redhead, E. S., & Goymour, K. L. (2012). The Benefits of Equine-Assisted Activities: An Exploratory Study. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 29(2), 111–122. <https://doi.org/10.1007/s10560-011-0251-z>
- Honkinen, P.-L., Aromaa, M., Suominen, S., Rautava, P., Sourander, A., Helenius, H., & Sillanpää, M. (2009). Early Childhood Psychological Problems Predict a Poor Sense of Coherence in Adolescents: A 15-year Follow-up Study. *Journal of Health Psychology*, 14(4), 587–600. <https://doi.org/10.1177/1359105309103578>
- Horváth, Z., Urbán, R., Kökönyei, G., & Demetrovics, Z. (Eds.). (2022). *Kérdőíves módszerek a klinikai és egészségpszichológiai kutatásban és gyakorlatban I.* (Vol. 1). Medicina könyvkiadóZrt.

- Hoy, E., Weiss, G., Minde, K., & Cohen, N. (1978). The hyperactive child at adolescence: Cognitive, emotional, and social functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *6*(3), 311–324. <https://doi.org/10.1007/BF00924734>
- Idan, O., & Margalit, M. (2014). Socioemotional Self-Perceptions, Family Climate, and Hopeful Thinking Among Students With Learning Disabilities and Typically Achieving Students From the Same Classes. *Journal of Learning Disabilities*, *47*(2), 136–152. <https://doi.org/10.1177/0022219412439608>
- Jegatheesan, B. (2019). The IAHAIO Definitions for Animal Assisted Intervention and Guidelines for Wellness of Animals Involved in AAI. In *Handbook on Animal-Assisted Therapy* (pp. 499–504). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815395-6.15001-1>
- Jeges, S., & Varga, K. (2006). Unravelling the Mystery of the Sense of Coherence. *European Journal of Mental Health*, *1*(1), 45–71. <https://doi.org/10.1556/EJMH.1.2006.1-2.3>
- Jeges, S., & Varga, K. (2008). A szalutogenetikus életstratégia értéktényezői. *JURA*, *2008*(1), 43–51.
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *Pediatric Pharmacology*, *17*(3), 230–233. <https://doi.org/10.15690/pf.v17i3.2127>
- Johnson, R. A., Johnson, P. J., Megarani, D. V., Patel, S. D., Yaglom, H. D., Osterlind, S., Grindler, K., Vogelweid, C. M., Parker, T. M., Pascua, C. K., & Crowder, S. M. (2017). Horses Working in Therapeutic Riding Programs: Cortisol, Adrenocorticotrophic Hormone, Glucose, and Behavior Stress Indicators. *Journal of Equine Veterinary Science*, *57*, 77–85. <https://doi.org/10.1016/j.jevs.2017.05.006>
- Jones, M. G., Rice, S. M., & Cotton, S. M. (2019). Incorporating animal-assisted therapy in mental health treatments for adolescents: A systematic review of canine assisted psychotherapy. *PLOS ONE*, *14*(1), e0210761. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210761>
- Kaiser, L., Spence, L. J., Lavergne, A. G., & Bosch, K. L. V. (2004). Can a week of therapeutic riding make a difference?—A pilot study. *Anthrozoös*, *17*(1), 63–72. <https://doi.org/10.2752/089279304786991918>

- Kapustka, J., & Budzyńska, M. (2020). The use of various animal species for therapeutic purposes in Poland: Current perspectives. *Acta Scientiarum Polonorum Zootechnica*, *19*(2), 3–10.
- Kardos, E. (2021). *A pszichológiai lovasterápia alapjai*. Kapcsolat Lovasterápis és Tréning Központ.
- Karriker-Jaffe, K. J., Foshee, V. A., Ennett, S. T., & Suchindran, C. (2008). The Development of Aggression During Adolescence: Sex Differences in Trajectories of Physical and Social Aggression Among Youth in Rural Areas. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*(8), 1227–1236. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9245-5>
- Keeling, L. J., Jonare, L., & Lanneborn, L. (2009). Investigating horse–human interactions: The effect of a nervous human. *The Veterinary Journal*, *181*(1), 70–71. <https://doi.org/10.1016/j.tvjl.2009.03.013>
- Kellert, S. R., & Wilson, E. O. (2013). *The Biophilia hypothesis*. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=164142>
- Kemp, K., Signal, T., Botros, H., Taylor, N., & Prentice, K. (2014). Equine Facilitated Therapy with Children and Adolescents Who Have Been Sexually Abused: A Program Evaluation Study. *Journal of Child and Family Studies*, *23*(3), 558–566. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9718-1>
- Kendall, E., Maujean, A., Pepping, C. A., Downes, M., Lakhani, A., Byrne, J., & Macfarlane, K. (2015). A systematic review of the efficacy of equine-assisted interventions on psychological outcomes. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, *17*(1), 57–79. <https://doi.org/10.1080/13642537.2014.996169>
- Kendall, E., Maujean, A., Pepping, C. A., & Wright, J. J. (2014). Hypotheses about the Psychological Benefits of Horses. *EXPLORE*, *10*(2), 81–87. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2013.12.001>
- Killgore, W. D. S., Cloonan, S. A., Taylor, E. C., Anlap, I., & Dailey, N. S. (2021). Increasing aggression during the COVID-19 lockdowns. *Journal of Affective Disorders Reports*, *5*, 100163. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2021.100163>
- Kiss, B. (2017). Érzékenyítés Bárczi HÖK módra. *Gyógypedagógiai Szemle*, *45*(2), 138–139.

- Klontz, B. T., Bivens, A., Leinart, D., & Klontz, T. (2007). The effectiveness of equine-assisted experiential therapy: Results of an open clinical trial. *Society & Animals: Journal of Human-Animal Studies*, *15*(3), 257–267. <https://doi.org/10.1163/156853007X217195>
- Koca, T. T. (2016). What is hippotherapy? The indications and effectiveness of hippotherapy. *Northern Clinics of Istanbul*. <https://doi.org/10.14744/nci.2016.71601>
- Kuhlman, K. R., Straka, K., Mousavi, Z., Tran, M.-L., & Rodgers, E. (2021). Predictors of Adolescent Resilience During the COVID-19 Pandemic: Cognitive Reappraisal and Humor. *Journal of Adolescent Health*, *69*(5), 729–736. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.07.006>
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions Among Students With Learning Disabilities and Their Peers From Different Achievement Groups. *Journal of Learning Disabilities*, *39*(5), 432–446. <https://doi.org/10.1177/00222194060390050501>
- Ladewig, J. (2019). Body language: Its importance for communication with horses. *Journal of Veterinary Behavior*, *29*, 108–110. <https://doi.org/10.1016/j.jveb.2018.06.042>
- Lai, M.-C., Lombardo, M. V., Auyeung, B., Chakrabarti, B., & Baron-Cohen, S. (2015). Sex/Gender Differences and Autism: Setting the Scene for Future Research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *54*(1), 11–24. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.10.003>
- Laible, D., Carlo, G., Davis, A. N., & Karahuta, E. (2016). Maternal sensitivity and effortful control in early childhood as predictors of adolescents' adjustment: The mediating roles of peer group affiliation and social behaviors. *Developmental Psychology*, *52*(6), 922–932. <https://doi.org/10.1037/dev0000118>
- Lamb, R., & Miller, R. M. (2005). *The Revolution in Horsemanship: And What It Means to Mankind*. 1–165. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Revolution-in-Horsemanship%3A-And-What-It-Means-Miller-Lamb/fae9de60fee6816b427ddecc26e224b4656d14cd>
- Ianată, A., Nardelli, M., Valenza, G., Baragli, P., DrAniello, B., Alterisio, A., Scandurra, A., Semin, G., & Scilingo, E. (2018). A Case for the Interspecies Transfer of Emotions: A Preliminary

- Investigation on How Humans Odors Modify Reactions of the Autonomic Nervous System in Horses. In *Conference proceedings: ... Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society. IEEE Engineering in Medicine and Biology Society. Conference* (Vol. 2018, p. 525). <https://doi.org/10.1109/EMBC.2018.8512327>
- Länsimies, H., Pietilä, A.-M., Hietasola-Husu, S., & Kangasniemi, M. (2017). A systematic review of adolescents' sense of coherence and health. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, *31*(4), 651–661. <https://doi.org/10.1111/scs.12402>
- Lawrence, C., & Hodgkins, E. (2009). Personality influences on interpretations of aggressive behavior: The role of provocation sensitivity and trait aggression. *Personality and Individual Differences*, *46*(3), 319–324. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.10.022>
- Lechner, H. E., Kakebeeke, T. H., Hegemann, D., & Baumberger, M. (2007). The effect of hippotherapy on spasticity and on mental well-being of persons with spinal cord injury. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, *88*(10), 1241–1248. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2007.07.015>
- Levinson, B. M., & Mallon, G. P. (1997). *Pet-oriented child psychotherapy* (2nd ed). Charles C. Thomas.
- Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C., & Mei, S. (2020). The Effect of COVID-19 on Youth Mental Health. *Psychiatric Quarterly*, *91*(3), 841–852. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09744-3>
- Lopukhova, O. G. (2017). *Correction Of Parent-Child Relationship Through Equine Assisted Learning «Control And Trust»*. 485–493. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.02.56>
- Luijten, M. A. J., van Muilekom, M. M., Teela, L., Polderman, T. J. C., Terwee, C. B., Zijlmans, J., Klaufus, L., Popma, A., Oostrom, K. J., van Oers, H. A., & Haverman, L. (2021). The impact of lockdown during the COVID-19 pandemic on mental and social health of children and adolescents. *Quality of Life Research*, *30*(10), 2795–2804. <https://doi.org/10.1007/s11136-021-02861-x>

- Luyckx, K., Missotten, L., Goossens, E., & Moons, P. (2012). Individual and Contextual Determinants of Quality of Life in Adolescents With Congenital Heart Disease. *Journal of Adolescent Health, 51*(2), 122–128. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.11.007>
- Ma, T.-L., Zarrett, N., Simpkins, S., Vandell, D. L., & Jiang, S. (2020). Brief report: Patterns of prosocial behaviors in middle childhood predicting peer relations during early adolescence. *Journal of Adolescence, 78*, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.11.004>
- Malti, T., & Davidov, M. (Eds.). (2023). *The Cambridge Handbook of Prosociality: Development, Mechanisms, Promotion* (1st ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108876681>
- Mansbach-Kleinfeld, I., Apter, A., Farbstein, I., Levine, S. Z., & Ponizovsky, A. M. (2010). A population-based psychometric validation study of the strengths and difficulties questionnaire—Hebrew version. *Frontiers in Psychiatry, 1*, 151. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2010.00151>
- Marchand, W. R., Andersen, S. J., Smith, J. E., Hoopes, K. H., & Carlson, J. K. (2021). Equine-Assisted Activities and Therapies for Veterans With Posttraumatic Stress Disorder: Current State, Challenges and Future Directions. *Chronic Stress, 5*, 2470547021991556. <https://doi.org/10.1177/2470547021991556>
- Maróthy, J. (2017). Állatasszisztált intervenciók Németországban. *Gyermeknevelés, 5*(2), 69–72.
- Marsh, S. C., Clinkinbeard, S. S., Thomas, R. M., & Evans, W. P. (2007). Risk and Protective Factors Predictive of Sense of Coherence during Adolescence. *Journal of Health Psychology, 12*(2), 281–284. <https://doi.org/10.1177/1359105307074258>
- Mayberry, R. P. (1978). The mystique of the horse is strong medicine: Riding as therapeutic recreation. *Rehabilitation Literature, 39*(6–7), 192–196.
- McConnell, P., & Fine, A. H. (2019). Chapter 11 - Understanding the Other End of the Leash: What Therapists Need to Understand About Their Cotherapists. In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy (Fifth Edition)* (pp. 163–174). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815395-6.00011-0>

- Meherali, S., Punjani, N., Louie-Poon, S., Abdul Rahim, K., Das, J. K., Salam, R. A., & Lassi, Z. S. (2021). Mental Health of Children and Adolescents Amidst COVID-19 and Past Pandemics: A Rapid Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(7), 3432. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073432>
- Mieres-Chacaltana, M., Salvo-Garrido, S., Dominguez-Lara, S., Gálvez-Nieto, J. L., & Alarcón-Bañares, P. (2023). Psychometric Validation of the Adult Prosocialness Behavior Scale in a Professional Teaching Context. *Behavioral Sciences*, *13*(9), Article 9. <https://doi.org/10.3390/bs13090761>
- Milich, R., Balentine, A. C., & Lynam, D. R. (2001). ADHD combined type and ADHD predominantly inattentive type are distinct and unrelated disorders. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *8*(4), 463–488. <https://doi.org/10.1093/clipsy.8.4.463>
- Moen, V. P., Eide, G. E., Drageset, J., & Gjesdal, S. (2019). Sense of Coherence, Disability, and Health-Related Quality of Life: A Cross-Sectional Study of Rehabilitation Patients in Norway. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, *100*(3), 448–457. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2018.06.009>
- Molnár, M., Iváncsik, R., DiBlasio, B., & Nagy, I. (2020). Examining the Effects of Rabbit-Assisted Interventions in the Classroom Environment. *Animals*, *10*(1), Article 1. <https://doi.org/10.3390/ani10010026>
- Molnár, M., Rudolf, Z., Szalai, K., & Takács, I. (2015). *Állatasszisztált pedagógia és terápia*. KE PK.
- Morris, C. (1956). *Varieties of human value* (University of Chicago Press).
- Mueller, M. K., Richer, A. M., Callina, K. S., & Charmaraman, L. (2021). Companion Animal Relationships and Adolescent Loneliness during COVID-19. *Animals*, *11*(3), 885. <https://doi.org/10.3390/ani11030885>
- Munsters, C. C. B. M., Visser, K. E. K., van den Broek, J., & Sloet van Oldruitenborgh-Oosterbaan, M. M. (2012). The influence of challenging objects and horse-rider matching on heart rate, heart rate variability and behavioural score in riding horses. *Veterinary Journal (London, England: 1997)*, *192*(1), 75–80. <https://doi.org/10.1016/j.tvjl.2011.04.011>

- Murphy, L., Wilson, J., & Greenberg, S. (2017). Equine-Assisted Experiential Learning in Occupational Therapy Education. *Journal of Experiential Education*, 40(4), 366–376. <https://doi.org/10.1177/1053825917712732>
- Mussen, P., & Eisenberg-Berg, N. (1977). *Roots of caring, sharing, and helping: The development of pro-social behavior in children* (pp. ix, 212). W. H. Freeman.
- N. Kollár, K., & Szabó, É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris.
- Nelson, A., Signal, T., & Wilson, R. (2016). Equine Assisted Therapy and Learning. *Society & Animals*, 24(4), 337–357. <https://doi.org/10.1163/15685306-12341418>
- Nimer, J., & Lundahl, B. (2007). Animal-assisted therapy: A meta-analysis. *Anthrozoös*, 20, 225–238. <https://doi.org/10.2752/089279307X224773>
- Norwood, M. F., Lakhani, A., Kendall, E., Fullagar, S., & Maujean, A. (2020). Engaging Disenfranchised Youth through an Equine Assisted Activities Program: Understanding Psychosocial Benefits of Horse-Human Interactions. *Society & Animals*, 30(4), 424–444. <https://doi.org/10.1163/15685306-00001835>
- Notgrass, C. G., & Pettinelli, J. D. (2015). Equine Assisted Psychotherapy: The Equine Assisted Growth and Learning Association’s Model Overview of Equine-Based Modalities. *Journal of Experiential Education*, 38(2), 162–174. <https://doi.org/10.1177/1053825914528472>
- Nurenberg, J. R., Schleifer, S. J., Shaffer, T. M., Yellin, M., Desai, P. J., Amin, R., Bouchard, A., & Montalvo, C. (2015). Animal-Assisted Therapy With Chronic Psychiatric Inpatients: Equine-Assisted Psychotherapy and Aggressive Behavior. *Psychiatric Services*, 66(1), 80–86. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201300524>
- Odendaal, J. S. J. (2000). Animal-assisted therapy—Magic or medicine? *Journal of Psychosomatic Research*, 49(4), 275–280. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(00\)00183-5](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(00)00183-5)
- O’Haire, M. E., Guérin, N. A., & Kirkham, A. C. (2015). Animal-Assisted Intervention for trauma: A systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01121>

- Oliveira, W. A. de, Silva, J. L. da, Andrade, A. L. M., Micheli, D. D., Carlos, D. M., & Silva, M. A. I. (2020). A saúde do adolescente em tempos da COVID-19: Scoping review. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(8), e00150020. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00150020>
- Osterhammel, B. (2005). *Pferdeflüstern für Manager: Mitarbeiterführung tierisch einfach: Mitarbeiterführung Tierisch Einfach* (1.,.). Wiley-VCH.
- Padilla-Walker, L. M., & Christensen, K. J. (2011). Empathy and self-regulation as mediators between parenting and adolescents' prosocial behavior toward strangers, friends, and family. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 545–551. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00695.x>
- Pálinkás, J. (2008). A hipoterápia (lovaterápia) módszertanáról és hatásrendszeréről röviden. *Háziorvos Továbbképző Szemle*, 13, 82–83.
- Pálinkás, J., Szabó, I. A., & Harasztosi, L. (2009). Különböző egyensúlyvizsgáló rendszerek összehasonlítása: Előtanulmány a lovaterápia egyensúlyfejlesztő hatásának vizsgálatára. *Biomechanica Hungarica*, 2(1), 51–58.
- Parise, M., Canzi, E., Olivari, M. G., & Ferrari, L. (2019). Self-concept clarity and psychological adjustment in adolescence: The mediating role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 138, 363–365. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.023>
- Pataky, N., Körmendi, A., Bozsik, C., Inántszy-Pap, J., Halász, J., & Gádoros, J. (2011). *Rideg/érzékelten vonások és interperszonális jellemzők vizsgálata magyar serdülőknél—Első vizsgálati eredmények.* <https://www.semanticscholar.org/paper/Rideg-%C3%A9rz%C3%A9kelten-von%C3%A1sok-%C3%A9s-interperszon%C3%A1lis-magyar-Pataky-K%C3%B6rmendi/1ae4183e1d07ca39fee947085ff2ba1f364c870a>
- Peled, D., Sagy, S., & Braun-Lewensohn, O. (2013). Community perception as coping resource among adolescents living under rockets fire: A salutogenic approach. *Journal of Community Positive Practices*, 4, 681.
- Pelyva, I. Z., Kresák, R., & Dr. Boda-Ujlaky, J. (2018). *A lóasszisztált tevékenységek szociális viselkedésre gyakorolt jótékony hatásáról | Pedagógiai Folyóiratok.*

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-loasszisztalt-tevekenysegek-szocialis-viselkedesre-gyakorolt-jotekony>

- Pelyva, I. Z., Kresák, R., Hoffer, Z., Szovák, E., Tóth, Á. L., & Ránky, M. (2019). Az állat-ember interakciók jótékony hatásáról, különös tekintettel a lóasszisztált intervenciókra = About the beneficial effects of human–animal interactions (hai), with a focus on equine assisted interventions (eais). *Recreation*, 3, 26–29.
- Pelyva, I. Z., Kresák, R., Hoffer, Z., & Tóth, Á. L. (2020). A lóasszisztált tanulás (EAL) módszertanának bemutatása. *Fejlesztő Pedagógia*, 2020(1–3), 35–41.
- Pelyva, I. Z., Kresák, R., Szovák, E., & Tóth, Á. L. (2020). How Equine-Assisted Activities Affect the Prosocial Behavior of Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), E2967. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082967>
- Pendry, P., Carr, A. M., & Vandagriff, J. L. (2018). Adolescents' Affective and Physiological Regulation Shape Negative Behavior During Challenging Equine Assisted Learning Activities. *Frontiers in Veterinary Science*, 5, 300. <https://doi.org/10.3389/fvets.2018.00300>
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial Behavior: Multilevel Perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 365–392. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070141>
- Pereira, C. (2009). *Parler aux chevaux autrement: Approche sémiotique de l'équitation*. Editions Amphora.
- Perkins, B. L. (2018). A Pilot Study Assessing the Effectiveness of Equine-Assisted Learning with Adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 13(3), 298–305. <https://doi.org/10.1080/15401383.2018.1427168>
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The Worldwide Prevalence of ADHD: A Systematic Review and Metaregression Analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164(6), 942–948. <https://doi.org/10.1176/ajp.2007.164.6.942>

- Potier, F., Degryse, J.-M., Henrard, S., Aubouy, G., & de Saint-Hubert, M. (2018). A high sense of coherence protects from the burden of caregiving in older spousal caregivers. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, *75*, 76–82. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2017.11.013>
- Puskorics, L. (2000). A lovasterápia – mint kiegészítő terápiás eljárás – helye a szomatopedagógiában. *Gyógypedagógiai Szemle*, *28*(2), 109–116.
- Ranschburg, J. (1997). Félelem, harag, agresszió. In Z. Lengyel (Ed.), *Szociálpszichológia*. Osiris.
- Ratschen, E., Shoesmith, E., Shahab, L., Silva, K., Kale, D., Toner, P., Reeve, C., & Mills, D. S. (2020). Human-animal relationships and interactions during the Covid-19 lockdown phase in the UK: Investigating links with mental health and loneliness. *PLOS ONE*, *15*(9), e0239397. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239397>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., & Otto, C. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *31*(6), 879–889. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>
- Reid, J. A., Chenneville, T., Gardy, S. M., & Baglivio, M. T. (2022). An Exploratory Study of COVID-19's Impact on Psychological Distress and Antisocial Behavior Among Justice-Involved Youth. *Crime & Delinquency*, *68*(8), 1271–1291. <https://doi.org/10.1177/00111287211054729>
- Ritter, W. L. (2000). Therapeutic Horseback Riding for the Blind. *Future Reflections*, *19*(1), f190110.
- Rivera, F., García-Moya, I., Moreno, C., & Ramos, P. (2013). Developmental contexts and sense of coherence in adolescence: A systematic review. *Journal of Health Psychology*, *18*(6), 800–812. <https://doi.org/10.1177/1359105312455077>
- Rucska, A. (2014). *Az agresszió jelenséglélepe a miskolci középiskolások körében*. *2014*(7), 31–39.
- Santaniello, A., Dicé, F., Claudia Carratú, R., Amato, A., Fioretti, A., & Menna, L. F. (2020). Methodological and Terminological Issues in Animal-Assisted Interventions: An Umbrella Review of Systematic Reviews. *Animals*, *10*(5), 759. <https://doi.org/10.3390/ani10050759>
- Sátori, Á. (2006). *Állatokhoz való viszony a társas-társadalmi kapcsolatok rendszerében*.

- Schäfer, S. K., Lass-Hennemann, J., Groesdonk, H., Volk, T., Bomberg, H., Staginnus, M., Brückner, A. H., Holz, E., & Michael, T. (2018). Mental Health in Anesthesiology and ICU Staff: Sense of Coherence Matters. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 440. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00440>
- Schéder Veronika. (2015). *Különleges bánásmód ló-asszisztált foglalkozásokon*. <https://doi.org/10.18458/KB.2015.1.79>
- Scholtens, S., Rydell, A.-M., & Yang-Wallentin, F. (2013). ADHD symptoms, academic achievement, self-perception of academic competence and future orientation: A longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(3), 205–212. <https://doi.org/10.1111/sjop.12042>
- Scopa, C., Contalbrigo, L., Greco, A., Lanatà, A., Scilingo, E. P., & Baragli, P. (2019). Emotional Transfer in Human–Horse Interaction: New Perspectives on Equine Assisted Interventions. *Animals*, 9(12), 1030. <https://doi.org/10.3390/ani9121030>
- SDQ - Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires*. (2018, August 26). <http://sdqinfo.com/>
- Shen, R. Z. Z., Xiong, P., Chou, U. I., & Hall, B. J. (2018). “We need them as much as they need us”: A systematic review of the qualitative evidence for possible mechanisms of effectiveness of animal-assisted intervention (AAI). *Complementary Therapies in Medicine*, 41, 203–207. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2018.10.001>
- Silkwood-Sherer, D. J., Killian, C. B., Long, T. M., & Martin, K. S. (2012). Hippotherapy—An Intervention to Habilitate Balance Deficits in Children With Movement Disorders: A Clinical Trial. *Physical Therapy*, 92(5), 707–717. <https://doi.org/10.2522/ptj.20110081>
- Simonsson, B., Nilsson, K. W., Leppert, J., & Diwan, V. K. (2008). Psychosomatic complaints and sense of coherence among adolescents in a county in Sweden: A cross-sectional school survey. *BioPsychoSocial Medicine*, 2, 4. <https://doi.org/10.1186/1751-0759-2-4>
- Smith, A. V., Proops, L., Grounds, K., Wathan, J., & McComb, K. (2016). Functionally relevant responses to human facial expressions of emotion in the domestic horse (*Equus caballus*). *Biology Letters*, 12(2), 20150907. <https://doi.org/10.1098/rsbl.2015.0907>

- Snider, L., Korner-Bitensky, N., Kammann, C., Warner, S., & Saleh, M. (2007). Horseback Riding as Therapy for Children with Cerebral Palsy: Is There Evidence of Its Effectiveness? *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 27(2), 5–23. https://doi.org/10.1080/J006v27n02_02
- Snyder, C. R., Cheavens, J., & Sympson, S. C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1(2), 107–118. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.1.2.107>
- Steiner, H. (2011). Egy alternatív gyógymód: A lovasterápia. *Országépítő*, 22(1), 48–54.
- Steiner, H., & Szilágyi, T. (2003). A hippoterápia hatásai a Down-szindrómás gyermekek mozgáskoordinációjára. *Rehabilitáció*, 13(2), 2–9.
- Suba-Bokodi, É., István, N., & Molnar, M. (2022). Changes in the Stress Tolerance of Dwarf Rabbits in Animal-Assisted Interventions. *Applied Sciences*, 12, 6979. <https://doi.org/10.3390/app12146979>
- Suleiman, A. B., & Harden, K. P. (2016). The importance of sexual and romantic development in understanding the developmental neuroscience of adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 17, 145–147. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.12.007>
- Szódy, J. (2018). Kutyák a tanteremben: Állatassisztált oktatás. *Új Köznevelés*, 74(3–4), 20–24.
- Takács, Á., Kóbor, A., Chezan, J., Éltető, N., Tárnok, Z., Nemeth, D., Ullman, M. T., & Janacsek, K. (2018). Is procedural memory enhanced in Tourette syndrome? Evidence from a sequence learning task. *Cortex*, 100, 84–94. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2017.08.037>
- Tímári, V. (2009). A lovasterápia alkalmazási lehetőségei a gyógypedagógiában. *Fókusz : Pedagógiai, Közéleti Lap*, 11(2), 43–47.
- Tomaszewska, K., Bomert, I., & Wilkiewicz-Wawro, E. (2017). Feline-assisted therapy: Integrating contact with cats into treatment plans. *Polish Annals of Medicine*, 24(2), 283–286. <https://doi.org/10.1016/j.poamed.2016.11.011>
- Tóth, Á. L., Kívés, Z., Szovák, E., Kresák, R., Jeges, S., Kertai, B., & Pelyva, I. Z. (2022). Sense of Coherence and Self-Rated Aggression of Adolescents during the First Wave of the COVID-19 Pandemic, with a Focus on the Effects of Animal Assisted Activities. *International Journal of*

- Environmental Research and Public Health*, 20(1), 769.
<https://doi.org/10.3390/ijerph20010769>
- Trotter, K. S., Chandler, C. K., Goodwin-Bond, D., & Casey, J. (2008). A Comparative Study of the Efficacy of Group Equine Assisted Counseling With At-Risk Children and Adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3(3), 254–284.
<https://doi.org/10.1080/15401380802356880>
- Túri, E., & Gervai, J. (n.d.). *A Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQ-Magy) validálása serdülőkorú klinikai populációban = Validation of the Hungarian Strengths and Difficulties Questionnaire in an adolescent clinical population (NDA@SZTAKI, Nemzeti Digitális Adattár, National Digital Data Archive)*. Retrieved April 26, 2023, from <https://nda.sztaki.hu/kereso/index.php?a=get&id=821843>
- Túri, E., Tóth, I., & Gervai, J. (2011). A Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQ-Magy) további vizsgálata nem-klinikai mintán, fiatal serdülők körében. [Further examination of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Magy) in a community sample of young adolescents.]. *Psychiatria Hungarica*, 26(6), 415–426.
- Using Clydes to Help People*. (2020, 29). Nickweb Clydesdale Stud, Equine Assisted Learning.
<https://www.nickwebstud.ca/single-post/2018/01/26/Using-Clydes-to-Help-People>
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881–888. <https://doi.org/10.1037/a0034325>
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., & Branje, S. (2018). Prosocial Behavior in Adolescence: Gender Differences in Development and Links with Empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1086–1099. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>
- van der Steen, S., Heineman, M. M. P., & Ernst, M. J. A. (2019). Evaluating Animal-Assisted Interventions: An Empirical Illustration of Differences between Outcome Measures. *Animals*, 9(9), 645. <https://doi.org/10.3390/ani9090645>

- Veenhoven, R. (2000). Freedom and happiness: A comparative study in forty-four nations in the early 1990s. *Culture and Subjective Well-Being.*, 257–288.
- Vidrine, M., Owen-Smith, P., & Faulkner, P. (2002). Equine-facilitated group psychotherapy: Applications for therapeutic vaulting. *Issues in Mental Health Nursing*, 23(6), 587–603.
<https://doi.org/10.1080/01612840290052730>
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Barker, E. D. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 12–19.
<https://doi.org/10.1177/0165025406059968>
- Wang, Z., Li, C., & Ai, K. (2022). Family Economic Strain and Adolescent Aggression during the COVID-19 Pandemic: Roles of Interparental Conflict and Parent–Child Conflict. *Applied Research in Quality of Life*, 17(4), 2369–2385. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10042-2>
- Waran, N., McGreevy, P., & Casey, R. (2007). *Training Methods and Horse Welfare* (pp. 151–180).
https://doi.org/10.1007/978-0-306-48215-1_7
- Wilkie, K. D., Germain, S., & Theule, J. (2016). Evaluating the Efficacy of Equine Therapy Among At-risk Youth: A Meta-analysis. *Anthrozoös*, 29(3), 377–393.
<https://doi.org/10.1080/08927936.2016.1189747>
- Willis, D. A. (1997). Animal Therapy. *Rehabilitation Nursing*, 22(2), 78–81.
<https://doi.org/10.1002/j.2048-7940.1997.tb01738.x>
- Wolraich, M. L. (2005). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Among Adolescents: A Review of the Diagnosis, Treatment, and Clinical Implications. *PEDIATRICS*, 115(6), 1734–1746.
<https://doi.org/10.1542/peds.2004-1959>
- Wood, W., Alm, K., Benjamin, J., Thomas, L., Anderson, D., Pohl, M., Lissa, & Kane, M. (2020). Optimal Terminology for Services in the United States That Incorporate Horses to Benefit People: A Consensus Document. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 27.
<https://doi.org/10.1089/acm.2020.0415>
- Woods, D. (1979). Horseriding catching on as a therapy for the disabled. *Canadian Medical Association Journal*, 121(5), 631, 634, 650.

Yeager, D. S. (2017). Dealing With Social Difficulty During Adolescence: The Role of Implicit Theories of Personality. *Child Development Perspectives*, 11(3), 196–201.
<https://doi.org/10.1111/cdep.12234>

Zsoldos A., Sátori Á., & Zana Á. (2014). Impact of animal-assisted intervention on rehabilitation of patients with spinal cord injury. *Orvosi Hetilap*, 155(39), 1549–1557.
<https://doi.org/10.1556/OH.2014.29977>

**DOKTORI ÉRTEKEZÉS BENYÚJTÁSA ÉS NYILATKOZAT A DOLGOZAT
EREDETISÉGÉRŐL**

Alulírott

név: Pelyva Imre Zoltán
születési név: Pelyva Imre Zoltán
anyja neve: Timár Rozália
születési hely, idő: Kiskunfélegyháza, 1962.02.27.

„A lóasszisztált tevékenység szociális viselkedésre, koherenciaérzetre és agresszivitásra gyakorolt hatásának vizsgálata szakiskolai képzésben részt vevő serdülők körében”

című doktori értekezésemet

a mai napon benyújtom a **Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi kar
Egészségtudományi Doktori Iskola**


1. program (PR-1) Egészségtudomány határterületei Programjához/témacsoportjához


Témavezető neve: **Dr. habil Tóth Ákos Levente**

Egyúttal nyilatkozom, hogy jelen eljárás során benyújtott doktori értekezésemet
- korábban más doktori iskolába (sem hazai, sem külföldi egyetemen) nem nyújtottam be,
- fokozatszerzési eljárásra jelentkezésemet két éven belül nem utasították el,
- az elmúlt két esztendőben nem volt sikertelen doktori eljárásom,
- öt éven belül doktori fokozatom visszavonására nem került sor,
- értekezésem önálló munka, más szellemi alkotását sajátomként nem mutattam be, az irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesekek, az értekezés elkészítésénél hamis vagy hamisított adatokat nem használtam.

Továbbá nyilatkozom, hogy hozzájárulok a doktori értekezésem DOI azonosító igényléséhez.

Dátum: 2023. 11. 10.


.....
doktorvárományos aláírása


.....
témavezető aláírása