

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

**SOCIÁLNÍ A EMOCIONÁLNÍ UČENÍ PŘI KONĚM FACILITOVANÉM
VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU U DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V IRSKU**

Diplomová práce
(magisterská)

Autor: Dita Lüftnerová, rekreologie
Vedoucí práce: Mgr. Rudolf Rozsypal
Olomouc 2013

Jméno a příjmení autora: Dita Lüftnerová

Název diplomové práce: Sociálně-emocionální učení při koněm facilitovaném vzdělávacím programu u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami v Irsku

Pracoviště: Katedra rekreologie

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Rudolf Rozsypal

Rok obhajoby diplomové práce: 2013

Abstrakt: Diplomová práce se zabývá sociálně-emocionálním učením při koněm facilitovaném vzdělávacím programu u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami ve věku 8 až 12 let v Irsku. Cílem práce je formou kvalitativního výzkumu zjistit potenciál programu pro sociálně emocionální rozvoj. Data byla získána pomocí strukturovaných rozhovorů s facilitátory a zaměstnanci škol, ze kterých děti do programu přichází, a také během skupinových diskusí s dětmi. Data byla přepsána a kódována. Kódy byly kategorizovány. Z nich byly následně vytvořeny tematické mapy. Výsledkem práce je popis těchto schémat s ohledem na potenciál koněm facilitovaného vzdělávacího programu pro rozvoj sociálně-emocionálních dovedností. Popsány jsou také z výzkumu vyplývající proměnné, které mají vliv na tento potenciál.

Klíčová slova: Sociálně-emocionální učení, jezdectví, hiporehabilitace, specifické vzdělávací potřeby, zážitková pedagogika

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Author's first name and surname: Dita Lúftnerová

Title of master thesis: Social and Emotional Learning of Children with Special Educational Needs during Equine Facilitated Educational Programme in Ireland

Department: Department of Rekreeologie

Supervisor: Mgr. Rudolf Rozsypal

The year of presentation: 2013

Abstract: The thesis deals with social-emotional learning of children with special educational needs from age of 8 to 12 years during equine facilitated educational programme in Ireland. The aim of this work is to find out the potential of the programme for social and emotional development by the form of qualitative research. Data were collected from structured interviews with facilitators and school staffs of schools from which children come to the programme were used, as well as from group discussions with children. Data were transcribed and coded. Codes were categorized and afterward used to create thematic maps. The outcome of the thesis is description of the schemes considering potential of equine facilitated educational programme for development of social-emotional skills. Variables emerging from the research that have an impact on this potential are also described in the thesis.

Keywords: Social-emotional learning, Equitation, Equine assisted activities and therapies, educational disadvantage, special educational needs, experiential learning

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Rudolfa Rozsypala. Uvedla jsem všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne

.....

Poděkování

Děkuji Mgr. Rudolfu Rozsypalovi za cenné rady, pomoc a trpělivý přístup při zpracovávání diplomové práce. Dále děkuji vedoucí organizace Festina Lente Jill Carey i oběma facilitátorkám koněm facilitovaného vzdělávacího programu za poskytnuté informace, rady a vřelý přístup. Děkuji i svým rodičům za podporu a ochotu k otevřeným a podnětným diskusím.

OBSAH

1	Úvod.....	7
2	Teoretická východiska	9
2.1	Sociálně-emocionální učení	9
2.1.1	Sebeuvědomění (Self-awareness)	10
2.1.2	Sebeovládání (Self- management)	12
2.1.3	Uvědomování si druhých (Social awareness).....	13
2.1.4	Sociální dovednosti (Relationship skills)	14
2.1.5	Schopnost zodpovědného rozhodování	15
2.1	Dítě ve věku 8 – 12 let	17
2.2	Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami	22
2.3	Využití koní v terapii a ve vzdělávání.....	24
2.3.1	Historie.....	24
2.3.2	Využití koní v terapii a ve vzdělávání dnes	26
2.3.3	Působení koně na člověka.....	32
2.4	Organizace Festina Lente	37
2.5	Koněm facilitovaný vzdělávací program	38
2.5.1	Jak program probíhá	38
2.5.2	Pro koho je koněm facilitovaný vzdělávací program určený	43
3	Cíl práce	46
3.1	Dílčí cíle	46
4	Metodika	47
4.1	Metody výzkumu	47
4.2	Techniky výzkumu	47
4.2.1	Individuální rozhovor	48
4.2.2	Výzkumný soubor a průběh šetření	48
4.2.3	Skupinová diskuse	49
4.2.4	Výzkumný soubor a průběh šetření	50
4.2.5	Zúčastněné pozorování	52
4.2.6	Zpracování dat	52
4.3	Etika výzkumu	53
5	Výsledky	54
5.1	Výsledky vyplývající z rozhovorů se zaměstnanci organizace Festina Lente .	54
5.1.1	Cíle programu	54
5.1.2	Silné stránky programu	55
5.1.3	Limity programu	56
5.1.4	Možnosti zlepšení programu.....	57
5.1.5	Možnosti programu pro rozvoj sociálních a emocionálních dovedností ..	59
5.1.6	Vnímané pokroky dětí	61
5.1.7	Plánování	63
5.1.8	Délka programu	64
5.1.9	Míra informovanosti	65
5.1.10	Dodatečné informace	66
5.2	Výsledky vyplývající z rozhovorů se zaměstnanci škol	67
5.2.1	Výběr dětí	67
5.2.2	Očekávání	69
5.2.3	Naplňování očekávání.....	70
5.2.4	Změny v chování dětí	71
5.2.5	Způsob stanovování délky programu.....	72
5.2.6	Důvody různé délky docházky	73

5.2.7	Konzultace délky docházky s facilitátory	74
5.2.8	Dodatečné informace	75
5.3	Výsledky vyplývající z rozhovorů s dětmi.....	76
5.3.1	Výběr pastelky	77
5.3.2	Nabyté vědomosti	78
5.3.3	Vnímání možnosti přenosu znalostí.....	79
5.3.4	Popis obrázku.....	80
5.3.5	Popis chování u koní.....	81
5.3.6	Péče o koně	82
5.3.7	„Energy off“	83
5.3.8	Řešení problémové situace při vodění poníků.....	85
5.3.9	Neoblíbené činnosti	86
5.3.10	Oblíbené činnosti	87
6	Diskuse.....	88
7	Závěr	99
8	Shrnutí.....	101
9	Summary.....	102
10	Referenční seznam	103
11	Přílohy.....	106

1 ÚVOD

Tato diplomová práce zkoumá potenciál koněm facilitovaného vzdělávacího programu pro sociální a emocionální učení. Program je určený pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami, převážně pro děti se sociálním znevýhodněním, a je uskutečňován v Irsku.

V dnešní době je oblast práce s lidmi se speciálními potřebami a jejich začleňování do běžného života aktuálním tématem. Přesto je, dle mého názoru, sociální znevýhodnění dětí a mladých lidí v České republice stále ještě podceňováno.

Dle výzkumů organizace CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (n. d.) sociálně-emocionální učení podporuje akademické úspěchy mladých lidí, jejich zdraví a duševní pohodu. Zároveň předchází celé škále problémů jako například požívání alkoholu a drog, násilí, záškoláctví, či šikanování. Právě tyto přínosy jsou obzvláště důležité pro děti se specifickými potřebami, které velmi často zažívají sociální vyloučení, pocity nepochopení nebo bezvýchodnosti situace, ve které se ocitly většinou ne vlastní vinou. Tito mladí lidé pak často nachází východisko v různých únikových mechanismech, jako jsou již zmiňované užívání alkoholu a jiných omamných látek, šikanování druhých či jiných projevy agresivity vůči sobě samému i svému okolí, záškoláctví, nerespektování pravidel a sociálních norem, stažení se do sebe sama, apod.

Koně se pro nás v těchto případech stávají velmi cennými pomocníky. A to hned z několika důvodů. Jedním z nich je, že *„kůň velmi citlivě vnímá aktuální naladění člověka. Přijímá informace, které vyjadřujeme formou neverbální komunikace (způsobem pohybu a postoje, napětím svalstva), ale i verbálně (intenzitou, intonací a chvěním hlasu) a okamžitě na tyto signály reaguje.“* (Jiskrová, Casková, Dvořáková, 2010, 36). S tím také souvisí fakt, že koně nerozlišují sociální postavení jednotlivých lidí a nemají vůči nim předsudky, chovají se k nám jednoduše podle toho, jak se chováme my v daném okamžiku k nim. Dalším přínosem je i prostředí okolo koní, které přináší možnost pečovat o živé bytosti, nutnost respektovat určitá pravidla, určitou zodpovědnost, atd.

Shledáváme také, že působení na sociálně-emocionální schopnosti lidí za pomoci koně je také úzce propojeno se zážitkovou pedagogikou, tedy i se studijním oborem rekreologie. Pedagogické působení vzájemné interakce mezi člověkem a koněm má daleko širší využití a cílová skupina může být od již zmiňovaných dětí se

specifickými potřebami, přes rodiny s dětmi až po vrcholné manažery. V České republice se zatím s těmito službami setkáváme jen zřídka, čímž se otevírají další možnosti uplatnění rekreologa na trhu práce.

O práci s koňmi a jezdeckví se zajímám již od útlého dětství a z vlastní zkušenosti vím, jak moc může interakce s koňmi ovlivnit osobnostní rozvoj jedince. Proto se již moje bakalářská práce zabývala touto tematikou – konkrétně hiporehabilitace v České republice.

Pro hlubší pochopení některých metod používaných v oblasti hiporehabilitace jsem využila možnosti pracovní stáže v rámci programu Erasmus v Irsku. V organizaci Festina Lente jsem strávila čtyři měsíce, během nichž jsem měla, mimo jiné, možnost pracovat právě v koněm facilitovaném vzdělávacím programu. Jednalo se o pilotní program. Tento program mě velmi zaujal i proto, že v České republice, pokud je mi známo, jsou podobné programy využívány velmi vzácně. Studium tohoto programu se stalo námětem mé diplomové práce.

Práce zjišťuje možnosti koněm facilitovaného vzdělávacího programu pro rozvoj sociálních a emocionálních dovedností u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. V úvodních kapitolách blíže seznamuje s pojmy jako sociálně-emocionální učení či specifické vzdělávací potřeby. Dále přibližuje možnosti hiporehabilitace a blíže seznamuje s koněm facilitovaným vzdělávacím programem. Druhá část se zabývá vlastním výzkumem, který byl zpracován na základě kvalitativní analýzy skupinových rozhovorů s dětmi, zařazených do programu a individuálních interview s pracovníky organizace Festina Lente, a se zaměstnanci škol. Výsledky výzkumu byly zajímavé nejen pro mě, ale i pro organizátory programu, zejména proto, že se jedná o pilotní projekt. Po podrobném seznámení se programem a na základě zjištěných výsledků se domnívám, že by bylo zajímavé a přínosné přenést koněm facilitovaný vzdělávací program do českého kontextu.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Tato kapitola přibližuje koněm facilitovaný vzdělávací program, jeho průběh a specifika. Pro lepší pochopení kontextu uvádíme také stručnou charakteristiku organizace Festina Lente. Jsou zde osvětleny stěžejní pojmy jako sociálně-emocionální učení či specifické vzdělávací potřeby. Předkládáme také stručnou charakteristiku dětí ve věku 8 až 12 let. Pro hlubší vhled do tematiky nabízíme přehled možností využití koní v terapii a vzdělávání, jeho historii a některé principy využívané ke zprostředkování pozitivního vlivu koně na člověka.

2.1 Sociálně-emocionální učení

Pojem sociálně-emocionální učení je úzce spjat s emoční inteligencí. Emoční inteligence je pojem, který byl poprvé použit psychology Peterem Saloveyem a Johnem Mayerem roku 1990. Jejich definici uvádí Shapiro (2009, 17) ve své publikaci *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Emoční inteligence byla poprvé definována jako „*součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání.*“ (Shapiro, 2009, 17). Jak z definice vyplývá, autoři navazují na Gardnerovu teorii mnohočetné inteligence, která byla definována roku 1983 a dále rozvíjejí jednu ze sedmi složek, tedy sociální inteligenci. Samotný pojem emoční inteligence do větší hloubky rozpracoval a zpopularizoval D. Goleman ve své knize *Emoční inteligence*, která byla vydána roku 1995. Z výše zmíněného vyplývá, že pojem emoční inteligence je poměrně novým fenoménem.

Podle D Golemana má emoční inteligence následující složky:

- **Sebeuvědomění** – Chápání toho, co cítíme a proč
- **Samoregulace** – Zvládání svých emocí i přes nepříznivé okolnosti (jinde pojmenovává také jako emoční odolnost)
- **Motivace** – Schopnost vytrvat i přes nepříznivé okolnosti
- **Empatie** – Schopnost rozumět a rozeznat pocity druhých
- **Sociální dovednosti** – Schopnost dobře vycházet s lidmi založená na naslouchání, porozumění a uznání jejich emocí.

(Goleman in Wilding, 2010, 15)

Wilding (2010, 32) ve své publikaci uvádí, že, „...*emoční inteligence je vlastnost či soubor vlastností a dovedností, které lze rozvíjet a trénovat.*“ Tento proces samotný pak nazýváme sociálně-emocionálním učením.

Sociálně-emocionální učení je definováno jako proces, jehož prostřednictvím děti a dospělí rozvíjí své schopnosti, postoje a hodnoty, které jsou nezbytné pro pochopení a řešení životních úkolů jako je kognitivní učení, utváření vztahů či přizpůsobování se požadavkům dnešní složité společnosti. (CASEL, 2002).

Vzhledem k faktu, že sociálně-emocionální učení bylo v kontextu koněm facilitovaného vzdělávacího programu definováno podle organizace CASEL, je namístě seznámit s tímto konceptem i v této práci. Organizace CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), byla založena roku 1994 D. Golemanem. Její pojetí sociálně-emocionálního učení tedy navazuje na koncept emoční inteligence. Tento model uvádí pět základních schopností a dovedností sociálně-emocionálního učení, kterými se budeme postupně zabývat podrobněji. Jsou jimi:

- Sebeuvědomění (Self-awareness)
- Sebeovládání (Self-management)
- Uvědomování si druhých (Social awareness)
- Sociální schopnosti a dovednosti (Relationship skills)
- Schopnost zodpovědného rozhodování (Responsible decision-making)

Důležité také je, že téměř všechny emoční dovednosti, jsou vzájemně propojené, což znamená, že učíme-li se některé z dovedností v jedné oblasti, zároveň posilujeme i dovednosti v oblasti jiné (Shapiro, 2009).

2.1.1 Sebeuvědomění (Self-awareness)

Dle definice organizace CASEL (2003) oblast sebeuvědomění zahrnuje: uvědomování si současných pocitů; schopnost realisticky zhodnotit vlastní schopnosti a dovednosti; zdravá sebedůvěra. Jinou definici bychom našli v Psychologickém slovníku, zde je sebepojetí definováno jako: „*Představa o sobě, to jak jedinec vidí sám sebe;...; má hodnotící a popisnou dimenzi; jeho součástí je sebedůvěra*“ (Hartl, Hartlová, 2004, 524). U pojmu sebepercepce autoři Hartl a Hartlová (2004, 524) upozorňují, že „*při vytváření úsudku o sobě se lidé dopouštějí specifických chyb daných obrannými mechanismy ega, které pomáhají udržet přijatelné sebepojetí.*“ V závislosti

na velikosti této specifické chyby, se pak od sebe liší to, jak vnímáme sebe samé a jak nás vnímá okolí.

Důležitost dobrého uvědomění si sebe sama dokládá L. E. Shapiro (2009, 205): „*Učíme-li děti chápat a sdělovat své emoce, můžeme ovlivnit mnohé stránky jejich vývoje a jejich úspěšnost v životě. Naopak nepodaří-li se nám naučit je chápat a sdělovat své emoce, mohly by být nadměrně citlivé na konflikty druhých.*“ Dále také zmiňuje, že rozvoj dovednosti sebeuvědomění a s tím spojené vyjadřování svých emocí, máme do jisté míry vývojově daný, nicméně také záleží na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, zejména na způsobu interakcí s dospělými a s vrstevníky (Shapiro, 2009). Schopnost vyjádřit své pocity slovy je také velmi důležitou součástí uspokojování základních potřeb člověka (Shapiro, 2009). Ne každý však má to štěstí, aby vyrůstal v prostředí, kde jsou jeho city brány vážně a je (z pohledu dítěte) bezpečné je vyjadřovat. To dokládá i Christine Wilding (2010, 43 - 44):

Zkušenosti z dětství hrají obrovskou roli v naší schopnosti rozvíjet, zažívat a vyjadřovat emoce. Je-li dítě vychovávané v milující, emočně otevřené rodině, zjistíte, že v dospělosti dokáže snadno vyjadřovat emoce. Mnoho dětí bohužel vyrůstá ve špatně fungujících rodinách, kde nikdo nevyjadřuje emoce nebo – což je ještě horší – kde se dítě naučí emoce blokovat.... Dítě, které vyrůstá tímto způsobem, bude mít velké problémy stát se emočně otevřenou dospělou osobností.

Pokud jsou city dlouhodobě potlačovány, často nastává i problém se sebeovládáním.

Jak dokládá jiný autor (Shapiro, 2009), se schopností sebeuvědomění není svázáno jen efektivní sebeovládání. Je také důležitou součástí komunikace, a s tím související schopností navazování a udržování vztahů a zodpovědné řešení problémů, esenciální je také pro pochopení pocitů druhých.

Z faktů, které byly uvedeny v této kapitole, je patrná již zmiňovaná vzájemná provázanost všech sociálně-emocionálních dovedností, důležitost rozvoje schopnosti uvědomění si sebe sama i vliv, který má prostředí pro rozvoj těchto dovedností.

2.1.2 Sebeovládání (Self- management)

Jak jsme již zmínili „*Mluvit o svých pocitech je přímá cesta k jejich pochopení a ovládnutí.*“ (Shapiro, 2009, 205). Pojďme se tedy blíže podívat na další ze sociálně-emocionálních dovedností – sebeovládání.

Podle CASEL (2003) bylo sebeovládání definováno jako schopnost zvládat své emoce tak, aby spíše usnadňovaly, než narušovaly řešení určitého úkolu; svědomitost při dosahování stanovených cílů a schopnost odložit uspokojení; vytrvalost.

V psychologickém slovníku Sebeovládání je definováno jako: „*sebekontrola; složka sociální adaptace; působení rozumu, vůle, předchozí zkušenosti a mechanismů vypěstovaných sociálním učením (zábrany) na vlastní jednání, jejich usměrňování v sociálních situacích, potlačování impulzivnosti, tlumení okamžitých popudů*“ (Hartl, Hartlová, 2004, 524)

Z definic tedy vyplývá, že do této oblasti spadá schopnost vyjadřovat své emoce přiměřeně dané situaci, ale také schopnost úspěšně překonávat stres – tedy psychická odolnost. V jiné definici organizace CASEL se také dozvídáme, že do této kategorie spadá i schopnost stanovit si osobní a akademické cíle a sledovat pokroky, které činíme na cestě k nim. (CASEL, n. d. a).

Důležitý je i fakt vyplývající z definice Hartla a Hartlové, že sebeovládání se učíme pomocí zkušeností, z čehož opět vyplývá, že je podstatné, v jakém sociálním prostředí se daný jedinec pohybuje a jaké sociální normy tato skupina či celá společnost uznává.

Shapiro (2009, 193) k tomuto tématu uvádí, že „*dítě se nemůže naučit vytrvalosti, pokud se nenaučí přijímat neúspěch.... Většina nezdarů vyvolává směs zneklidňujících emocí, včetně úzkosti, smutku a hněvu, ale vaše dítě se musí naučit tyto emoce snášet, chce-li dosáhnout úspěchu.*“ To je v dnešní době, kdy převažuje výchova zaměřená na dítě, a kdy se rodiče často snaží dítěti odstranit z cesty (myslím tím cestu životem) veškeré překážky, velmi důležitou součástí této sociálně-emocionální dovednosti. Jinými slovy je tato myšlenka vyjádřena i v často používaném českém rčení „chybami se člověk učí“.

Schopnost překonávat neúspěch a poučit se z chyb, které k němu vedly, souvisí s psychickou odolností, která je také součástí sebeovládání. Wilding (2010, 114) charakterizuje psychickou odolnost jako:

schopnost pevně čelit nepříznivým okolnostem, nenechat se jimi zlomit a najít v sobě sílu vypořádat se s nepříjemnými nebo problematickými emocemi. Odolnost nám pomáhá zvládat své emoce a reagovat přiměřeně situaci“. Na toto téma dále uvádí, že „psychická odolnost není osobnostní rys, ale spíše proces zahrnující vnitřní kognitivní a osobnostní faktory a vývoj vnějších, podpůrných ochranných faktorů, jako je například podpůrné rodinné zázemí. Ve vztazích, které vytvářejí prostředí lásky a důvěry, můžete nacházet své vzory, podporu a jistotu, což přispívá k rozvoji vaší psychické odolnosti. (Wilding, 2010, 130).

Tímto se opět dostáváme k důležitosti podpůrného prostředí, které dětem se sociálním handicapem většinou ve větší či menší míře chybí.

2.1.3 Uvědomování si druhých (Social awareness)

Na sebeuvědomění a sebeovládání navazuje další důležitá sociálně-emocionální dovednost, kterou je uvědomování si druhých. V organizaci CASEL(2003) byla tato schopnost definována takto: Schopnost pochopení pocitů ostatních; schopnost podívat se na určitou problematiku z pohledu druhých; schopnost pozitivní interakce a ocenění druhých v různých skupinách.

V českém kontextu se v tomto ohledu spíše setkáme s pojmem empatie neboli vcítění. Psychologický slovník pak vysvětluje tento pojem jako:

umění dovedně zacházet s emocemi, vcítovat se do situace druhé osoby, emocionální ztotožnění se s jejím viděním, cítěním, chápáním, schopnost číst i neslovní projevy druhého, chápat o co usiluje, čemu se chce vyhnout, co pečlivě skrývá; souvisí se schopností naslouchat a vnímat neverbální komunikaci... (Hartl, Hartlová, 2004, 139).

V této definici je velmi zajímavé upozornění na důležitost neverbální komunikace. V běžném životě jí totiž nepřipisujeme velký význam, přestože výzkumy dokázaly, že účinek mluveného sdělení závisí z 55 % právě na řeči těla, z 38 % hlasu a na technice mluvení a z pouhých 7 % na obsahu sdělení (Bruno, Adamczyk, 2005).

Snaha o porozumění řeči těla a její používání v praxi by tedy, dle našeho názoru, mělo být součástí rozvoje sociálně-emocionálních dovedností.

Dobrá schopnost vcítění je pak základem pro úspěšné navazování a hlavně udržování mezilidských vztahů. „*Mnohé děti, které mají problémy vycházet s druhými, postrádají svému věku přiměřené konverzační dovednosti. Mají problémy sdělovat své potřeby druhým a zdá se, že mají potíže chápat potřeby a přání druhých.*“ (Shapiro, 2009, 135).

2.1.4 Sociální dovednosti (*Relationship skills*)

Kapitola, kterou jsme nazvali sociální schopnosti a dovednosti, se zabývá schopnostmi, které jsou důležité pro efektivní zvládnání emocí ve vztazích, navazování a udržování zdravých a prospěšných vztahů založených na kooperaci či odolávání nepatřičnému sociálnímu tlaku. Patří sem i schopnost předcházet, řídit a řešit mezilidské konflikty nebo schopnost vyhledat pomoc, když je jí třeba (CASEL, 2003; CASEL, n. d. a).

Hartl a Hartlová (2004) tvrdí, že se sociální dovednost skládá z řady dovedností dílčích, např. sociální komunikace, sociálního přizpůsobení, integrace do sociálních skupin, atd. K nejběžnějším patří schopnost navázat a udržet kontakt, účinně se dorozumívat, vyjádřit své pocity, vyslechnout druhé, přijmout oprávněnou kritiku a mít vhled do mezilidských vztahů.

Zde je patrné, že k rozvoji sociálních dovedností je nutné mít určité dovednosti v oblasti vcítění se a tedy i uvědomění si sebe sama a sebeovládání. Bez těchto schopností si lze jen těžko představit sociální komunikaci, která povede k navázání a udržení přátelských vztahů či efektivnímu řešení problémů s ohledem nejen na vlastní zájmy, ale i na zájmy ostatních či celé společnosti.

Shapiro ve své publikaci uvádí, že:

ze všech emočních dovedností, které může ... dítě získat, právě schopnost vycházet s druhými nejvíce přispěje k jeho pocitu úspěšnosti a uspokojení v životě. Aby mohlo účinně fungovat ve společenském světě, potřebuje... naučit poznávat různé společenské situace, interpretovat je a vhodně na ně reagovat. Potřebuje vědět, jak sladit své potřeby a svá očekávání s potřebami a očekáváním druhých lidí (Shapiro, 2009, 133).

2.1.5 Schopnost zodpovědného rozhodování

Poslední ze sociálně-emocionálních dovedností, kterou se budeme blíže zabývat, je schopnost zodpovědného rozhodování.

Rozhodování obecně je proces volby z možností sloužící k výběru cílů a prostředků k jejich dosažení. Většinou se jedná o složitější situaci, která nabízí několik alternativ a vyžaduje vzít v úvahu více faktorů. Je ovlivňováno jednak situací samotnou (tlak instituce, předpisy, apod.), ale i rozhodující se osobou, jejími předsudky, emocemi, znalostmi, zkušenostmi, atd. (Hartl, Hartlová, 2004).

Zodpovědnost bychom pak v Psychologickém slovníku našli jako „*pohotovost jednat podle požadavků a norem, mající charakter povinnosti; úzce souvisí se soustavou přesvědčení a hodnot jedince*“ (Hartl, Hartlová, 2004, 368).

Pokud spojíme obě předchozí definice, dostáváme se k zodpovědnému rozhodování. CASEL (2003; n. d. a) ho definuje jako rozhodování, které činíme po uvážení všech významných faktorů (etické standardy, bezpečnost, sociální normy, apod.) a zhodnocení pravděpodobných následků alternativních postupů. Zodpovědné rozhodování respektuje ostatní a měli bychom být schopni přijímat zodpovědnost za tato rozhodnutí a jeho následky.

Jak vyplývá i z první definice:

...s každou pozitivní zkušeností s řešením určitého problému, kterou můžeme... dětem předat, u nich budujeme zásobárnu faktů a zkušeností, z níž mohou čerpat při řešení dalšího problému. Tak vytváříme cesty pro řešení problémů, které začínají jejich přirozenými vývojovými pohnutkami, ale potom se spojují pokaždé znovu a jinak na základě rozvoje jejich poznání a zkušenost (Shapiro, 2009, 111).

Důležitým pojmem je zde také soběstačnost. Z úst některých rodičů až příliš často uslyšíte slova jako: „Tohle nedělej, tohle nesmíš, tam nechod' nebo si něco uděláš...“ Aby se dítě mohlo naučit zodpovědnému rozhodování, je třeba mu postupně dávat větší a větší důvěru a svobodu, aby se mohlo rozhodnout podle svého svědomí a dosavadních zkušeností. V této souvislosti bychom k myšlence uvedené v předchozím odstavci dodali, že zkušenosti s řešením určitého problému, nemusí být nutně jen pozitivní. Pokud při řešení problému zažijeme neúspěch, dostává se nám také cenné zkušenosti, a pro příště víme, kterou cestou se nevydat. V tomto případě je ale většinou

potřebná reflexe, abychom si přínos neúspěchu dokázali uvědomit. Soběstačnost jako psychologický pojem se „vztahuje k vnitřnímu pocitu ovládnutí něčeho – ke schopnosti chápat své prostředí, začlenit se do něho a účinně na ně reagovat. Tento pocit ovládnutí je důležitým faktorem sebemotivace a je jednou z charakteristických vlastností vysoce úspěšných jedinců“ (Shapiro, 2009, 174).

Závěrem této kapitoly bychom si tedy dovolili uvést ještě jednu citaci, podtrhující důležitost aktivního rozvíjení sociálně-emocionálních dovedností u dětí (a nejen u nich). V soudobé společnosti se stalo trendem klást velký důraz na rozumové dovednosti a klasické vzdělání. V běžných školách jsou však sociální a emocionální dovednosti spíše opomíjeny než aktivně rozvíjeny. Přitom:

...mít vysoké EQ je přinejmenším stejně důležité jako mít vysoké IQ. Jeden výzkum za druhým ukazuje, že děti s dovednostmi emoční inteligence jsou šťastnější, sebevědomější a úspěšnější ve škole. Stejně významná je i skutečnost, že se tyto dovednosti stávají základními stavebními kameny k tomu, aby z našich dětí vyrostli odpovědní, citliví a tvořiví dospělí (Shapiro, 2009, 7-8).

2.1 Dítě ve věku 8 – 12 let

Již jsme si objasnili, co vše patří do emoční inteligence a jaké schopnosti je dobré rozvíjet. Nyní se podíváme blíže na přirozený vývoj dítěte ve věku 8 až 12 let, a to zejména na rozvoj jeho emoční a sociální stránky. Tato věková skupina byla vybrána proto, že během šetření se programu účastnily tři děti ve věku 8-9 let a osm dětí mezi 11 a 12 roky. Pro přiblížení problematiky jsou v této kapitole využívány přístupy dvou předních českých vývojových psychologů – Říčana a Vágnerové.

Podle Vágnerové (2005), je období od 8-9 let do 11-12 let nazýváno střední školní věk. Autorka o něm říká, že:

...je chápán jako období klidu a pohody. Přesněji řečeno, mohl by být, kdyby nebylo sociálních tlaků, které vycházejí ze školy, z rodiny či vrstevnické skupiny. ... Střední školní věk lze považovat za období přípravy na další vývojově dynamičtější období dospívání (Vágnerová, 2005, 237 - 238).

Podle Říčana (2006), již období, o které se zajímáme, není tak jasně ohraničené ani plynulé. Rozděluje jej do dvou na sebe navazujících období. Prvním je období mladšího školního věku (od 6 do 11 let), ve kterém podle autora převládá spíše harmonický vývoj, který je značně ovlivňován školní docházkou. Dále to pak je období pubescence, která je věkově vymezena 11. a 15. rokem. Je to období dospívání a prvních lásek, z čehož vyplývá, že dochází k mnohým změnám a převratům, a to jak na fyzické, tak i psychické úrovni. Autor také upozorňuje, že v tomto období lze pozorovat výrazné individuální rozdíly, ať už v psychosociálním a citovém vývoji nebo ve vývoji tělesném či duševním.

Ve školním věku se rozvíjejí vztahy s různými lidmi mimo rodinu, jak s učiteli, tj. cizími dospělými, kteří představují významnou a mocnou autoritu, tak s vrstevníky. V rámci různých sociálních skupin se postupně diferencují jeho role a postavení, které se mu podařilo zaujmout (Vágnerová, 2005, 267).

Ve školním věku jsou pro rozvoj dětské osobnosti důležité zejména tři oblasti: Rodina, škola a vrstevnická skupina.

V mladším školním věku je dítě většinou extrovertní, převládá u něj kladné citové naladění, radostnost a bezstarostnost, je hovorné a snadno se druží. Citově je však stále spíše povrchní. Soucit se v tomto věku objevuje spíše vzácně (Říčan, 2006).

V pubescenci se pak setkáváme s větší potřebou být sám, negativnějším laděním a jistou citovou labilitou spojenou s nejistotou a potřebou nového objevování sebe sama, které souvisí s vývojovými, fyzickými i psychickými změnami tohoto období. Objevuje se i takzvaný pubescentní negativismus, který se často projevuje jako útok na autority. „*Pubescent sleduje chování rodičů, diskutuje o jejich názorech a někdy až nápadně zastává právě opačné stanovisko než oni*“ (Říčan, 2006, 181).

Významným milníkem v mladším školním věku je vstup do školy. Škola „... *především učí dítě pracovat, otvírá mu tak velké perspektivy, ale klade na něj také nebývalé požadavky. Tím vzniká v osobnosti napětí, nejmocnější hybný protiklad tohoto období.*“ (Říčan, 2006, 162). Během celého období (8 až 12 let) však, mimo jiné díky škole, dochází ke značnému rozvoji psychických i kognitivních funkcí.

Z počátku tohoto období je stále velmi pevná vazba na rodinu a dospělí jsou bráni jako autority (zejména rodiče a učitelé). I v pubertě jsou vztahy k rodičům, a to nejen existenční závislost, nýbrž i citové vazby, stále ještě na prvním místě, daleko více se však začíná projevovat také vliv vrstevnických skupin. Veřejné mínění třídy nebo jiné skupiny vrstevníků může být až

...tak silné, že jeho odsudek představuje těžkou hrozbu. Kvůli ní pubescent raději riskuje i dost vážný konflikt s rodiči a učiteli. Zvláště tam, kde chybí solidní citové zázemí, podléhá pubescent vrstevníkům až nebezpečně. Snaží se být za každou cenu populární nebo alespoň nevybočovat (Říčan, 2006, 184).

Potřeba kontaktu s vrstevníky je však v tomto věku považována za jednu z nejvýznamnějších potřeb.

Vrstevnická skupina se stává významným socializačním prostředím. Její vliv není institucionalizován a připouští větší variabilitu v socializačním rozvoji... Ve vrstevnické skupině je dítě jedním z jejích členů, musí přijmout určitá pravidla a zároveň je individuálně specifickou bytostí, která se zde prosazuje tak, jak dokáže. Skupina je místem sdílení určité životní zkušenosti a společného řešení problémů. ... Zde se dítě učí dovednostem sociální interakce, spolupráci, solidaritě, sebeovládání, specifickým způsobům komunikace i zvládnání různých rolí (Vágnerová, 2005, 292).

Na pomezí mezi školu a vrstevnické skupiny nebo také práci a hru bychom mohli postavit zájmy a koníčky. O jejich důležitosti se zmiňuje Shapiro (2009). Uvádí, že ve školním věku jsou obzvláště důležité. Zájmové činnosti jsou pro děti příjemné a zajímavé a oproti škole jsou relativně prosté vnějších tlaků. Vyžadují však důležité rozumové a společenské dovednosti, včetně trpělivého čekání na odměnu, plánování, komunikaci, atd.

Koníčky umožňují ... dětem prožívat pocit hrdosti a užitečnosti, někdy poprvé v životě, a spojením s druhými dětmi, které mají podobné zájmy, posilují jejich chápání hodnoty vzdělání. A co je možná nejdůležitější, koníčky tvoří neutrální zónu učení, v níž se děti soustředí na samotný proces poznávání a učení bez obav, že to bude někým posuzováno (Shapiro, 2009, 188-189).

Mezi vhodnými aktivitami pro školáky je uváděna také hra se zvířaty a péče o ně (Říčan, 2006).

Když Vágnerová (2005) píše o rozvoji emoční inteligence ve školním věku, že zde dochází k lepšímu porozumění vlastních pocitů. Roste také schopnost tyto pocity přesněji diferencovat, a to co se týče kvality, intenzity i délky jejich trvání. V deseti letech by dítě mělo být schopno rozeznat a pojmenovat i více než dvanáct emočních stavů (Shapiro, 2009). Přibližně ve stejném věku pak děti také začínají chápat, že je možné mít i smíšené nebo rozporuplné pocity. Uvědomují si, že se negativní a pozitivní emoce mohou vzájemně ovlivňovat. Vágnerová (2005) také upozorňuje na fakt, že děti v tomto věku posuzují veškeré emoce, i své vlastní, podle toho, jak předpokládají, že by je posuzovali jiní. Autorka dále uvádí, že

ve školním věku se rozvíjí i sebehodnotící emoce. ... Sebehodnotící emoce tvoří jednu ze složek sebepojetí, její emoční aspekt, ovlivňující sebelásku i sebeúctu. Školní věk je obdobím, kdy se potvrzují kvality jedince v oblasti výkonu i sociální akceptace. Obé je důležité a rozhodující pro dosažení pocitu osobní přijatelnosti, autoakceptace, či naopak nedostatečnosti a méněcennosti (Vágnerová, 2005, 264).

S tím souvisí i fakt, že si dítě v tomto věku uvědomuje stálost své osobnosti i jedinečnost sebe sama - uvědomuje si svou odlišnost od ostatních, své typické znaky či projevy (Vágnerová, 2005).

Co se týče již jednou zmiňovaného soucitu, oproti Říčanovi, který tvrdí, že soucit je v mladším školním věku spíše vzácný, zastává Shapiro (2009, 50) názor jiný. Uvádí, že:

Věk šesti let znamená počátek stadia kognitivní empatie neboli rozumového vcítování – schopnosti podívat se na věc z hlediska druhé osoby a podle toho jednat. Tato dovednost také dítěti umožňuje rozeznávat, kdy má jít za svým nešťastným kamarádem a kdy ho má nechat o samotě. Kognitivní empatie nevyžaduje emoční komunikaci (jako pláč), protože dítě má již vyvinutý vnitřní cit nebo vzor pro to, jak se může nějaká osoba cítit ve stresové situaci, ať to dává najevo, nebo ne.... Starší děti mezi osmým a dvanáctým rokem rozšiřují svou schopnost vcítění i mimo ty osoby, které znají nebo vidí před sebou, na skupiny lidí, s nimiž se nikdy nesetkaly. V tomto stadiu, nazývaném se abstraktní empatie, vyjadřují děti svůj zájem o lidi, kteří nemají ty podmínky jako ony, ať už žijí na druhém konci ulice, nebo na druhém, konci světa.

Důležité je však zmínit, že vývoj zde pospaný, je do jisté míry stavem ideálním. Ne vždy ale k tomuto ideálnímu scénáři musí dojít. Celý vývoj, a to psychický i fyzický, je ovlivněn mnoha proměnnými, které s sebou mohou přinášet pozitivní i negativní důsledky. Vágnerová (2005, 21 – 22) uvádí, že:

Vývoj určený dědičností a působením vnějších vlivů se uskutečňuje prostřednictvím zrání a učení. Proces zrání je předurčen genetickým programem, projevuje se zákonitou posloupností určitých změn, které lze chápat jako stav připravenosti k dalšímu rozvoji. ... Zrání ovlivňuje pouze předpoklady k rozvoji určitých psychických procesů. Učení je dále rozvíjí, až na určitou, individuálně typickou úroveň. ... Učení většinou probíhá v interakci se sociálním prostředím, které dítěti poskytuje potřebné podněty. Podmínkou smysluplného učení je však nejen dostatečná podnětnost prostředí, ale i jeho srozumitelnost a stabilní strukturovanost.

Autorka (Vágnerová, 2005) pak dělí prostředí na fyzické a sociokulturní. Z fyzického prostředí je důležitá zejména zmiňovaná míra stability, strukturovanosti a předvídatelnosti, které mohou napomoci k lepšímu pochopení zákonitostí v tomto prostředí. Prostředí sociokulturní přispívá k rozvoji specificky lidských projevů, jako je verbální komunikace, autoregulace vlastního chování podle sociálních norem, apod.

Jako socializační činitele autorka uvádí společnost, resp. obecné sociokulturní vlivy; sociální vrstvy, k nimž jedinec patří; malé sociální skupiny, tedy rodinu nebo vrstevnické skupiny.

Jak již bylo výše zmíněno, ne vždy je vše ideální. Ne vždy se dítě optimálně vyvíjí, vyrůstá v úplné láskyplné, pečující a podnětné rodině, ne vždy je pozitivně přijímáno vrstevnickou skupinou, ne vždy dosahuje dobrých výsledků ve škole. Naopak se může setkat s nevšímavostí, podceňováním, urážkami, psychickým nátlakem i fyzickými tresty, a to jak ze strany rodičů, jiných dospělých i vrstevníků. Někdy mohou být příčinou pomalejšího vývoje i vrozené vlastnosti, zdravotní postižení či znevýhodnění jako je např. ADHD, autismus.

2.2 Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami

Jak již název napovídá, tato kapitola řeší problematiku specifických vzdělávacích potřeb. Nejprve tento pojem definujeme a následně porovnáme jejich vymezení v České republice a v Irsku, kde je koněm facilitovaný program uskutečňován. Zmíníme také, do jaké skupiny dětí se specifickými vzdělávacími potřebami lze zahrnout děti, které se účastní tohoto programu.

V České republice jsou specifické vzdělávací potřeby definovány v zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Podle něj se specifické vzdělávací potřeby dělí do tří skupin. Zákon rozlišuje osoby se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním a se znevýhodněním sociálním (Anonymus, 2004).

Pro účely tohoto zákona je zdravotním postižením mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování (Anonymus, 2004).

Zdravotním znevýhodněním se rozumí oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání (Anonymus, 2004).

Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

- a) Rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b) Nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
- c) Postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu

(Anonymus, 2004, 6)

Oproti vymezení specifických vzdělávacích potřeb v České republice není definice irská tak jednoznačná. Tato problematika je tu ošetřena hned dvěma zákony, které používají odlišnou terminologii. Setkáváme se tak s pojmy „dětí ohrožené znevýhodněním ve vzdělávání“ (Children at risk of educational disadvantage) a „dětí se specifickými vzdělávacími potřebami“ (children with special educational needs).

Pojem první, tedy děti ohrožené znevýhodněním ve vzdělávání, je používán v zákonu o vzdělávání (Education Act). Znevýhodněním ve vzdělávání jsou zde

myšleny překážky ve vzdělávání vznikající sociálním či ekonomickým znevýhodněním, které brání žákům a studentům získávání přiměřeného prospěchu ze školního vzdělávání (Education Act, 1998).

Oproti tomu, specifické vzdělávací potřeby, definované v zákonu o vzdělávání osob se specifickými vzdělávacími potřebami (Education for persons with special educational needs act) jsou definovány jako omezení schopností osoby účastnit se vzdělávání a mít z něj prospěch z důvodu trvalého fyzického, smyslového či psychického zdraví či poruch učení, nebo z jakýchkoli jiných důvodů, které mají za následek, že se osoba učí odlišným způsobem než osoba, u které tyto příčiny nejsou (Education for persons with special educational needs act 2004).

Pokud bychom měli uvedené definice porovnat, bylo by možné konstatovat, že česká definice je oproti těm irským popisnější, opisuje celou škálu možností a uvádí konkrétní příklady. Irské definice se částečně překrývají. Vymezení první zahrnuje pouze sociální a ekonomická znevýhodnění, druhé pak zahrnuje, pokud bychom ji převedli do jazyka české terminologie, oblast zdravotních postižení, zdravotních znevýhodnění, a dalo by se předpokládat, že ony další důvody odlišného způsobu učení zahrnují mimo jiné také znevýhodnění sociální.

Pokud bychom chtěli v tomto ohledu blíže specifikovat děti, které se účastní koněm facilitovaného vzdělávacího programu, z pohledu irské legislativy je lze zahrnout do obou skupin. Podle českého vymezení by to byly děti převážně se sociálním znevýhodněním, a to skupiny a), tedy děti z rodin s nízkým sociálně kulturním postavením a ohrožené sociálně patologickými jevy. Některé děti by také bylo možné zařadit do skupiny se zdravotním znevýhodněním, a to zejména děti s poruchami učení či ADHD. Tyto poruchy jsou v těchto konkrétních případech příčinou problémů v sociální sféře. K tomuto tématu se ještě vrátíme v kapitole 2. 5. 2. Pro koho je program určený.

2.3 Využití koní v terapii a ve vzdělávání

Tato kapitola si klade za cíl přiblížit problematiku a možnosti využití koní jako cenných asistentů či facilitátorů v nejrůznějších terapiích i v oblasti vzdělávání. Pro lepší pochopení nejprve uvádíme stručný historický kontext vztahu člověka a koně. Zmíníme se i o počátcích léčebného využití koní. Další podkapitola přináší stručný přehled používaných metod v této oblasti. Také objasníme důvody, ze kterých je kůň jako terapeut jedinečný a co všechno a jakým způsobem se od těchto krásných a ušlechtilých zvířat můžeme naučit.

2.3.1 Historie

Vztah mezi koněm a člověkem je obdařen jistou duchovní mocí. Lidé tuto moc včleňují do svých životů po tisíce let. Pro to, co zde říkám, existují četné historické precedenty. Je zde jakési vlákno, magická nit, která se vine staletími, a není náhoda, že teď si jí lidé začali znovu všimnout (Irwin, 2004, 117).

Oné duchovní síly si ale lidé všímali již v období pravěku, kdy vyobrazení koní zdobila jeskyně i totemy. V antice byli koně dokonce dávání do spojitosti s bohy, nejčastěji s těmi, kteří měli co dočinění se sluncem či vodou. U Keltů se kůň dokonce stal jedním z bohů. Tato posvátná klisna byla nazývána Epona. Byla spojována s atributy, jako je svoboda, tvůrčí síla, úrodnost či boj (Irwin, 2004).

I počátky využití koní k léčebným účelům sahají hluboko do minulosti. Dokladem o tom jsou první dochované zmínky pocházející již ze starověkého Řecka. Lékař Hippokrates zde ve svých spisech poukazuje na pozitivní vliv jízdy na koni na člověka (Lüftnerová, 2010).

Nesmíme však zapomínat ani na to, že v úplných počátcích byl pro lidi kůň potravou, postupně, když došlo k jeho domestikaci, byl cenným pomocníkem pro cestování, v dopravě, i v zemědělství. Doprovázel nás také do nesčetných válek a bitev. Dnes však fyzickou sílu koní využíváme spíše výjimečně, ale jak píše i Chris Irwin (2004, 118-119):

mnohem více však potřebujeme jeho duchovní sílu. Potřebujeme ji, abychom byli schopni vyřešit konflikty, které dřímají uvnitř nás samých a mezi námi. Potřebujeme tuto sílu k tomu, abychom se vrátili a spojili se svou poničenou planetou. Kůň nám vždycky dával velké dary, tento je však největší.

Novodobé dějiny koní jako pomocníků při terapiích se začaly psát po první světové válce, kdy

...se koně zařadili do léčebné rehabilitace válečných veteránů... V roce 1946 se rehabilitace s pomocí koní stala součástí léčby pohybových poruch způsobených poliomyelitis anterior acuta (infekční mozková obrna) ve Skandinávii. Všeobecně se začátek moderní hiporehabilitace datuje od roku 1952, kdy se dánská drezúrní jezdka Lis Hartel, ochrnutá od kolen dolů po infekční mozkové obrně, umístila na druhém místě na Olympijských hrách v Helsinkách v Grand Prix drezúře. Tato jezdka poté se svou přítelkyní dánskou fyzioterapeutkou Ullou Harpoth založily první hiporehabilitační středisko (Lantelme, Smíšková, 2009).

Do Čech se léčebné využití koní dostalo poměrně brzy, první pokusy o provádění hiporehabilitace se objevují již roku 1947. Oficiálně pak novodobou hipoterapii zahájili v roce 1976 ve spolupráci s profesorem Levitem v Hucul Clubu ve Zmrzlíku u Prahy, a to jako první středisko ve střední Evropě (Lantelme, Smíšková, 2009).

Od těch dob se však celá oblast hiporehabilitace o hodně posunula a i nadále se rozvíjí a rozšiřuje se o nové koncepty. V následující kapitole proto předkládáme stručný přehled v dnešní době užívaných léčebných a vzdělávacích metod, ve kterých je kůň v roli asistenta či facilitátora.

2.3.2 Využití koní v terapii a ve vzdělávání dnes

Oblast využití koní pro léčebné a vzdělávací potřeby zažívá v posledních letech poměrně velký rozkvět. Jedním z faktů, které však komplikují orientaci v širokém spektru programů, které jsou po celém světě nabízeny, je nejednotná terminologie.

V České republice je používáno zastřešujícího výrazu hiporehabilitace. Tou se rozumí „...včlenění vození na koni nebo ježdění (hipických aktivit) do komplexu opatření zaměřených na obnovení ztracené funkce, zmírnění nebo minimalizování či odstranění fyzického, pedagogického, sociálního nebo mentálního handicapu pacienta nebo klienta“ (Hornáček, Hollý, 2005, 19). Mezinárodně je v současnosti nejčastěji používán souhrnný termín Equine Assisted Activities and Therapies – EAAT, což může být přeloženo jako koněm asistované aktivity a terapie (Lüftnerová, 2010).

Hiporehabilitaci pak můžeme dělit na čtyři části. Jsou jimi hipoterapie, aktivity s využitím koní (AVK), terapie s využitím koní pomocí psychologických prostředků (TVKPP) a jezdecký sport handicapovaných.

Cílem hipoterapie je pozitivní ovlivnění zejména pohybových poruch člověka. Specifické, jedinečné a nenahraditelné je zde přenášení trojdimenzionálního pohybu koně v kroku na pánev sedícího klienta a tím i na jeho trup (Lüftnerová, 2010).

AVK je:

Metoda speciální/sociální pedagogiky a práce, která využívá prostředí jezdecké stáje, kontakt s koněm a interakce s ním jako prostředek motivace, aktivizace a vzdělávání lidí se specifickými potřebami. Provádějí ji osoby s odborným vzděláním, které prošli praktickým výcvikem – pedagog, speciální/sociální pedagog, sociální pracovník, apod. (Lantelme-Faisan, 2010).

V průběhu těchto aktivit jde spíše o výchovně-vzdělávací proces, než o léčebný vliv jízdy na koni na klienta. AVK jsou prováděny pedagogem, speciálním pedagogem, sociálním pedagogem či sociálním pracovníkem s praxí v daném oboru (Lüftnerová, 2010).

TVKPP je „*metodou psychoterapie, která k terapii lidí se specifickými potřebami využívá širokou nabídku možností prostředí okolo koně (jezdecké stáje, kontakt s koněm, interakce)*“ (Lantelme-Faisan V., 2010). Je zaměřena na ovlivnění psychických onemocnění.

Jiskrová, Casková a Dvořáková (2010) zmiňují vliv AVK a TVKPP v oblastech jako jsou komunikace, vztahy, motivace, pozornost, emotivita, chování, nácvik kognitivních funkcí či zlepšení kvality života. Jako techniky AVK a TVKPP uvádí:

- práce ve stáji,
- práci s koněm ze země (navázání kontaktu s koněm, vodění koně, hry s koněm ze země – Parelliho hry; „*volíme ji především v případě, kdy chceme, aby klient navázal s koněm kontakt a překonal strach z neznámého zvířete*“ (Jiskrová, Casková, Dvořáková, 2010, 96),
- práci ze sedla,
- aktivní ježdění nebo cvičení voltáže, využití her.

Sport handicapovaných, neboli parajezdectví, je složkou hiporehabilitace založenou na aktivním působení klienta na koně. Osoby se zdravotním postižením využívají k jízdě na koni speciálních pomůcek nebo změněných technik. Na individuálních možnostech každého klienta také záleží volba druhu výcviku i jeho náročnost.... V České republice jsou pořádány závody v paradrezúře a paravoltiži. Poměrně novými disciplínami je parawestern a paravozatajství. V zahraničí jsou pořádány i soutěže ve skokovém ježdění. Parajezdectví se nemusí nutně týkat jen závodního sportu nebo přípravy na soutěž, zahrnuje i rekreační ježdění na koni (Lüftnerová, 2010).

Pro zachování přehlednosti se v další části této kapitoly zaměříme pouze na oblast pedagogickou a psychologickou, do kterých lze zařadit i koněm facilitovaný vzdělávací program. V angličtině se můžeme setkat s názvy jako „Equine facilitated mental health and educational service“ (lze přeložit jako koněm facilitované služby v oblasti psychického zdraví a vzdělávání). Tyto dvě oblasti se vzájemně prolínají a principy používané v jedné sféře lze často využít i v oblasti druhé. Variabilita jednotlivých aktivit je v tomto odvětví značná, k čemuž přispívá i poměrně velké množství organizací, které se zabývají právě rozvojem osobnosti prostřednictvím koně, praktikováním těchto metod, pořádáním vzdělávacích kurzů i výzkumem v dané oblasti. Z těch celosvětově známých a uznávaných to jsou: EFMHA, EPONA, EAGALA, EGEA, EAHA, E3A či EFW. V každé z těchto organizací najdeme trochu odlišný přístup k celé problematice i konkrétní metody.

Asi nejpropracovanější a nejobsáhlejší přehled jednotlivých metod, založený na výzkumu, uvádí Leif Hallberg ve své knize „Walking the way of the horse“, která byla vydána roku 2008. Její přehled bude také použit pro potřeby této práce.

Autorka rozlišuje celkem osm různých přístupů. Jsou jimi:

- Koněm facilitovaná psychoterapie (Equine Facilitated Psychotherapy)
- Koněm facilitované poradenství (Equine Facilitated Counseling)
- Koněm asistovaná psychoterapie (Equine Assisted Psychotherapy)
- Koněm facilitované krátké intenzivní prožitky (Equine Facilitated Brief Intensives)
- Koněm facilitované učení (Equine Facilitated Learning)
- Koněm asistované vzdělávání (Equine Assisted Education)
- Koněm facilitované profesionální koučování (Equine Facilitated Professional Coaching)
- Koněm facilitovaný rozvoj člověka (Equine Facilitated Human Development).

V další části ve stručnosti představíme jednotlivé metody, jejich odlišnosti a možnosti použití.

První čtyři uvedené metody mají podobný cíl. Je jím ovlivnění psychických poruch a dysfunkcí. Všechny musí být prováděny profesionály v oblasti duševního zdraví (psycholog, psychoterapeut, sociální pracovník, apod.), a to ve spolupráci s odborníkem v oblasti práce s koňmi, pokud jím není sám.

O koněm facilitované psychoterapii se zde dovídáme, že byla první ze zmiňovaných metod, která byla použita. Ostatní pak od ní byly postupně odvozeny. Koněm facilitovaná psychoterapie (EFP) je definována organizací EFMHA jako psychoterapie zážitkem, která zahrnuje koně. Může, ale nemusí obsahovat řadu vzájemně se respektujících aktivit s koněm, jako jsou „práce na ruce“, čištění, lonžování, ježdění na koni, vozatajství nebo voltiž. Jejím cílem je pomoci klientům, aby se jejich nevědomé myšlenky, pocity a chování staly vědomými, vedoucí k omezení psychických dysfunkcí a podpoře psychického uzdravování. EFP je facilitována licencovaným, pověřeným profesionálem v oblasti duševního zdraví pracujícím společně s odborníkem v oblasti práce s koňmi, který je přiměřeně proškolen. U této metody je nutné, aby byl klient schopný určitého vhledu do problému, a to zejména proto, že klíčovým komponentem této metody je reflektivní zpětná vazba a její analýza.

Tento feedback je však dáván prostřednictvím koně, který zrcadlí klientovo chování (o této problematice se více zmíníme v nadcházející kapitole). Psychoterapeut zde analyzuje a interpretuje klientovy zážitky s koněm, ale i naopak zážitky koně s klientem. Je zde také používáno metod, jako jsou psychodrama, aktivity pro lepší uvědomění si vlastního těla, interpretace reflektivní zpětné vazby, využití expresivního umění, apod..

Koněm facilitované poradenství, jak už sám název napovídá, se od koněm facilitované psychoterapie liší zejména v cílové skupině klientů. Terapie mimo jiné totiž zahrnuje i osobnostní rozvoj, profesní rozvoj, nebo také rozvoj v oblasti zdravého životního stylu (wellness), což zpřístupňuje tuto metodu i lidem, kteří nemají vážné diagnózy a jejichž důvody, kvůli kterým zmiňované aktivity vyhledávají, nejsou psychické či patologické povahy.

Koněm asistovaná psychoterapie je metoda organizace EAGALA, založená výhradně na principech terapie zážitkem a dobrodružstvím. Převážně je používána jako skupinová terapie, individuální lekce jsou spíše výjimečné. Prospěch léčby je založen na zážitcích klientů, které prožívají během snahy o dosažení stanovených cílů, které nějakým způsobem zahrnují koně, nikoli však na vztahu mezi člověkem a koněm jako takovém (Hallberg, 2008). Autorka dále uvádí, že aktivity a hry jsou vytvářeny tak, aby byly výzvou pro skupinu, díky níž si účastníci uvědomí, jakým způsobem postupují, objasní si skupinové i individuální role, a mohou se naučit větší zodpovědnosti vůči skupině i jejím jednotlivým členům. Kůň zde tedy nemá takovou váhu, je využíván spíše jako prostředek k dosažení cíle, než jako prostředník a facilitátor.

Koněm facilitované krátké intenzivní prožitky je metoda používaná v případech, kdy klient během běžné terapie není schopný nebo se nechce pohnout vpřed na pomyslné cestě ke změně či v růstu. Koně nám v tomto případě pomáhají nacházet nový vhled do problematiky, dávají nám také možnost hlubšího sebeuvědomění a nalézání nových řešení, či směrů v naší cestě, daleko rychleji než při klasické terapii. Tuto metodu lze použít například u klientů, kteří prožili nějaký silně stresující zážitek jako přípravu na vlastní terapii nebo k nalezení nového zaměření terapie. Jedná se o krátkodobější intervenci.

Další čtyři metody jsou používány v oblasti vzdělávání. Lidé poskytující tyto služby by měli být učitelé, speciální pedagogové, zážitkoví pedagogové, poradci nebo pracovníci v oblasti psychického zdraví s odpovídajícím vzděláním.

První, již zmiňovanou metodou, je koněm facilitované učení. Cílovou skupinu pro koněm facilitované učení představují lidé se specifickými potřebami, od čehož se odvíjí i jeho zaměření na rozvoj praktických dovedností pro život, sociálních dovedností, komunikace, profesních dovedností či na pracovní morálku. Tato metoda je podobná koněm facilitovanému poradenství, nejde však do takové hloubky problémů. Kůň je při této metodě stavěn na stejnou pozici jako instruktor, tedy do role facilitátora. Je zde brán daleko větší zřetel na chování koně a jeho rozhodnutí. To vše je zahrnuto do učebního procesu. U koněm facilitovaného učení je klíčovým výběr vhodného koně, zejména proto, že jsou na něj vyvíjeny větší tlaky, než je tomu u ostatních metod. Kůň musí být dostatečně psychicky odolný a tato práce ho musí bavit.

Další metodou je koněm asistované vzdělávání, které je užíváno k posílení již existujícího úsilí ve vzdělávání. V USA je poskytováno jak v tradičních, tak i alternativních vzdělávacích institucích a podporuje hlubší pochopení vyučovaných témat. Tato metoda je designována pro běžnou populaci. Mezi dovednosti, které jsou během koněm asistovaného vzdělávání rozvíjeny, patří například spolupráce, skupinová soudržnost nebo nácvik dovedností facilitátora či vůdce skupiny. Při zmíněné metodě je rozhodující osoba instruktora, který vybírá aktivity, určuje cíle a řídí celý vzdělávací proces. Kůň je zde jako jeho asistent.

Koněm facilitované profesionální koučování je metoda zahrnující proces uvědomování si propojení mezi tělem, duší a duchem, který povzbuzuje klienty k maximalizaci svého osobního i profesního potenciálu. Využívá metody koučování, proto jsou programy zaměřeny na podniky, profesní skupiny a zákazníky. Jak z výše uvedeného vyplývá, nejedná se o metodu zaměřenou léčebným směrem. Jejím cílem je ovlivňování oblastí, jako je schopnost vůdcovství, komunikace, rozvoj týmové spolupráce i osobnostní rozvoj. Důvodem rozvoje těchto dovedností není tedy psychický či patologický problém. Kůň je zde brán jako partner a při programech je snaha vést klienty k uvědomění si úspěšných způsobů řešení problémů v oblasti vůdcovství a vztahů, ve vztahu člověk-kůň a následně je dokázat přenést do vztahů mezilidských.

Poslední z metod, které zde představíme je koněm facilitovaný rozvoj člověka. Tato metoda zatím není přesně definována a jednotlivé přístupy jejich zakladatelů a průkopníků se mírně liší. Jednou z nejznámějších osobností je Linda Kohanov. Koněm facilitovaný rozvoj člověka se pohybuje na pomezí terapie, poradenství a vzdělávání a je určena pro běžnou populaci. Je založena na víře, že koně mají své

místo v evoluci lidského vědomí. Barbara Rector (in Hallberg, 2008) věří, že pomocí práce s koňmi můžeme najít cestu k autentickému posílení, které vede ke schopnostem jako žít spokojeně a v míru, zdravě se chovat a rozhodovat nebo vzájemně podporovat jeden druhého i celou planetu. Konkrétně pomáhá rozvíjet senzitivitu, intuici a uvědomění, kreativitu, schopnosti v oblasti mezilidských vztahů, pokročilé komunikační schopnosti nebo schopnosti vůdcovské. V praxi je využíváno expresivní umění, meditace, skupinové procesy, uvědomování si energetických hranic, apod.

Jak vidíme, metod v oblasti léčby psychických onemocnění, dysfunkcí a ve vzdělávání, je poměrně hodně. Už jsme také zmínili, jak důležitý je zodpovědný a odborně vzdělaný pracovník zajišťující praktické provádění metod. Poukázali jsme také na nutnost pečlivého výběru vhodného koně do programu, který by měl být vždy prováděn s ohledem na používanou metodu, individualitu každého jednotlivého koně a v neposlední řadě i na cílovou skupinu, pro kterou program připravujeme.

Neměli bychom zapomínat ani na bezpečnostní pravidla. Jak vidíme z přehledu nejčastějších nehod při práci s koňmi uvedeného níže, pro bezpečnost je důležitá i volba vhodného prostředí, pomůcek a dalšího vybavení, stejně jako porozumění chování koně, jejich chování, apod.

Přehled běžných nehod při práci s koňmi podle Hilla (in Barbara Engel et al., 2003):

- Neporozumění řeči těla koně
- Nedostatek schopností či zkušeností při zacházení s koněm
- Nepozornost, nedbalost či zkracování bezpečnostních postupů
- Selhání nebo poškození vybavení
- Kůň se lekne, uklouzne či spadne
- Vodič koně nepředpokládá mimořádnou okolnost (lze doplnit i osobu terapeuta, instruktora či facilitátora)

2.3.3 Působení koně na člověka

V předchozí kapitole jsme se přesvědčili, že v dnešní době je ve světě nabízena celá škála nejrůznějších aktivit a terapií s využitím koní s různými cíli a pro rozdílné cílové skupiny. Nyní se blíže podíváme na to, jak konkrétně nás kůň může ovlivňovat, jak nás může léčit nebo nám usnadňovat učení.

Hollý a Hornáček (2005) konstatují, že koně mohou léčit v pravém slova smyslu skrze trojdimenzionální pohyb koně zprostředkovávající stimulaci zdravého pohybového vzoru lidské chůze, mohou také při léčbě asistovat, sloužit jako prostředek ke vtažení pacienta do léčby nebo také pomoci rehabilitaci, resocializaci a dokonce i socializaci.

Bylo by však naivní myslet si, že koně jsou jediná zvířata, která dokážou pomáhat lidem. Přestože jsou v mnohém nezastupitelní jinými živočišnými druhy, i u hiporehabilitace budou platit teorie a hypotézy platné v animoterapii obecně. Ráda bych se zde zmínila o dvou z nich – hypotéze sociální podpory a biofilii.

Hypotéza biofilie říká, že lidé jsou přirozeně přitahováni zvířaty a živými tvory a mají sklony se o ně starat. Evolučně mohla pozornost vůči zvířatům zvýšit šance jednotlivců na přežití, protože chování zvířat je závislé na tom, zda ukazatelé z okolí indikují bezpečí nebo nebezpečí. I dnes stále živá stvoření přitahují naši pozornost. Jejich pozorování přináší zklidňující a uvolňující efekt. V dnešní moderní industrializované společnosti a při uspěchaném životním stylu, mnoho lidí nachází stále méně možností k interakci se zvířaty a s přírodou. Proto vlastnictví zvířete jako společníka může poskytnout propojení s evoluční historií člověka, a vést tak ke zlepšení psychické pohody. Pouhá přítomnost zvířete může napomoci snížení úzkosti při středně stresujících situacích, má zklidňující efekt (výzkumy prokázaly pokles tepové frekvence a krevního tlaku). Autorka také uvádí i další výzkum, podporující teorii biofilie, kde bylo zjištěno, že lidé na obrázcích, kde jsou v jejich přítomnosti zvířata, byli popisováni jako přátelštější, šťastnější a méně hroziví, nežli stejní lidé na obrázcích bez zvířat (O'Haire, 2010).

Druhou hypotézou je hypotéza sociální podpory, která říká, že zvířecí společníci redukují pocit osamělosti a přispívají k celkové pohodě jejich vlastníků. Důvody úspěchu zvířat v této oblasti zahrnují například jejich neustálou dosažitelnost, neposuzující podporu a nepodmíněnou lásku. Zvířata také mohou působit jako

facilitátoři v mezilidských interakcích tím, že usnadňují první kontakt s ostatními a často povzbuzují ke konverzaci (O'Haire, 2010).

Jak už jsem uvedla, obě tyto teorie se do jisté míry využívají i při aktivitách a terapiích s koňmi. Vytváří se zde však jiný vztah než například u canisterapie (terapie se psy). Kůň je oproti jiným zvířatům využívaným v terapiích poměrně velký a silný, dokáže vyvinout značnou rychlost. Jeho pohyb je ladný a elegantní a také je možné usednout na jeho hřbet a vychutnat si radost z jízdy na něm. Důležitý je však také fakt, že koně jsou původem lovná zvířata a ne predátoři jako psi, kočky nebo lidé, což velmi ovlivňuje jejich podstatu.

Jak říká Hollý a Hornáček (2005, 21)

dnes, podobně jako jiná pet animals, slouží (koně) k obohacení citového života člověka. Toho lze samozřejmě využít i v léčbě. Pozitivní emoce, které kůň vzbuzuje, nemají původ pouze v estetickém cítění současného člověka, protože je vyvolává jako tvor evidentně krásný, ale sahají hluboko do dávnověku, kdy se formoval jeho symbolický a archetypický význam a význam jeho znaku.

O archetypickém významu koně píše ve svých knihách i Chris Irwin, jeden z proslulých „horsemanů“ z Kanady. Horsemanship neboli přirozená komunikace s koněm není určitý směr, který by měl přesná pravidla. Jde spíše o filozofii, přístup ke koni na základě porozumění a empatie. Vychází ze znalosti etologie (nauky o chování zvířat) Horsemanship vychází), z pozorování koně v jeho přirozeném prostředí (Jiskrová, Casková, Dvořáková, 2010).

Víte, myslím si, že archetypy, o kterých psal Jung, jsou skutečné. Věřím, že žijí v našich nitrech a skrývá se v nich moc, kterou můžeme využít. Jedním z těchto archetypů, navíc výjimečně mocným, je kůň. Evokuje pocity v rozsahu od síly ke svobodě, od sexuality k ohrožení. Pro mnoho amerických domorodých kmenů představoval kůň jako symbol vyvážené používání síly či její zneužívání. Pro Junga nepředstavoval kůň jeden konkrétní jev nebo symbol. Náplň archetypu koně se bez ustání posunovala a měnila. Někdy nahrazoval „Dítě“ jindy byl „Velkou Matkou“, či „Moudrým starcem“. Stačí se podívat, jak četný je v naší kultuře symbol koně jako loga či jako marketingový nástroj, a rázem bude jasné, že archetyp koně na nás má velký vliv (Irwin, 2005, 201 - 202).

Tentýž autor také píše o propojení koně, jeho archetypického vnímání a podvědomí.

Když se podíváme na koně a zejména tehdy, pokud před námi ustupuje v ohradě, vidíme ztělesnění mocných sil uzavřených v něčem, co bychom nejraději osedlali, kdybychom měli odvalu. To jsou síly, které Jung nazýval stínovým já. Víme, že nás tyto síly mohou zavést do snu, ale stejně tak je nám jasné, že nás mohou zničit. A proto se je snažíme spoutat. Když jsou však takto rozvířeny, máme příležitost s nimi pracovat a naučit se je ovládat. Kůň nám takovou příležitost dává. Dává nám ji, ať jsme si toho vědomi, či nikoli. Když ji budeme využívat vědomě, bude z toho úžasný nástroj (Irwin, 2004, 134).

Irwin (2005) také říká, že v přítomnosti koní se předmět našeho soustředěného zájmu ve fyzickém světě shoduje se skupinou zásadních představ a symbolických významů v našem nitru, což uvádí do pohybu něco uvnitř nás. Pokud budeme dostatečně soustředění a vnímaví, a dostaneme-li tyto dva děje do vzájemné rovnováhy, můžeme tento vnitřní pohyb ještě umocnit. Pro lepší představu popisuje nevědomí jako internet, tedy nezměrnou, neviditelnou síť vzájemně provázaných obrazů, názorů, informací a příběhů, kde koně fungují jako vysokorychlostní připojení. To nám umožňuje vstup do zdánlivě nekonečné pavučiny plné informací, kde „žije“ i naše stínové já. Říká, že pomocí práce s koňmi je možné získat přístup k našemu stínovému já, možnosti pracovat s ním a porozumět mu.

Koně se mohou stát druhem aktivní meditace, která nás při snaze sjednotit tělo, mysl a ducha pomocí neohrožujícího soupeření učí nalézat rovnováhu mezi dvěma protiklady v nás – dravcem a kořistí, vědomím a nevědomím. Bojová umění toto nazývají satori, tedy stav, kdy tělo, mysl a duše postupují společně jako jedna síla, zcela uvědomělá a v každé chvíli připravená, pohotová, ochotná a schopná dosáhnout při soupeření maximálního efektu (Irwin, 2005, 202 - 203).

Pokud se přesuneme zpět do fyzického světa a zamyslíme se nad etiologií koní, zjistíme další podstatné informace. Koně vždy byli ve svém přirozeném prostředí lovná zvířata žijící ve stádech s jasnou hierarchií. Protože byl kůň odjakživa lovným zvířetem, velmi dobře se mu vyvinuly smysly, díky nimž je schopen vnímat i signály, které člověku unikají (Jiskrová, Casková, Dvořáková, 2010). Pokud někde zaregistrují nebezpečí, jejich intuice jim radí utéct nebo se bránit – to ale většinou až v situaci, kdy

útěk z pohledu koně není možný. Z pohledu koně je zde velmi významné, že se lidé vůči koním často podvědomě chovají jako predátoři (většinou kombinace přirozeného jednání a neznalosti etiologie koní) a ani si neuvědomují, že je dostávají do situací, které mohou být pro zvířata velmi stresující.

Jako stádové zvíře má kůň silnou potřebu sociálního kontaktu. Svě postavení ve stádě si každý kůň musí vydobýt v jednoduchých hrách. Boj, při kterém by docházelo k větším zraněním, lze pozorovat jen zřídka kdy. Ke komunikaci mezi sebou koně používají převážně řeč těla. V tom jim také napomáhá, že na rozdíl od nás lidí, „*nečiní rozdíl mezi tím, jak se cítí a jak jedná. Jejich psychika se odráží v jejich tělesném vztahu a naopak. Děje se to až do té míry, že téměř ztrácí význam mluvit o těchto dvou aspektech odděleně*“ (Irwin, 2005, 164). Koně jsou ale také schopni číst řeč těla ostatních živočichů, tedy i lidí.

My lidé jsme se ovšem naučili snižovat význam řeči těla ve prospěch řeči slov. Ta jsou mocným a užitečným médiem, ovšem takovým, které dokáže zakrýt naše skutečné pocity. Řeč našeho těla je úplně stejně upřímná jako ta koňská, pouze jsme se jí naučili přehlížet. ... Právě proto o nás koně dokáží zjistit pravdu. A to je podstatné: reagují na to, co vidí. Poskytují nám zpětnou vazbu na to, co vyčtou z našich těl. Nikoli na to, co jim říkají naše prolhaná ústa, leč pravdomluvná těla. Pokud víme, jak naslouchat tomu, co nám koně říkají, povědí nám, jací ve skutečnosti jsme (Irwin, 2005, 164 - 165).

Že koně dokážou zrcadlit naše emoce a nálady konstatují i další autoři (Blake, 1975; Hollý, Hornáček, 2005; Jiskrová, Casková, Dvořáková, 2010). Hollý a Hornáček (2005, 41 – 42) k tomuto tématu říkají, že „*práce s koněm naučí klienta, že je třeba dané činnosti vykonávat s jistou intenzitou. Pokud je nedostatečná, kůň neposlechne, pokud je nadměrná, zareaguje obranou reakcí. Pacient je tak nucen správně sebehodnotit svoji činnost, aby dosáhl úspěchu.*“

Komunikace však neprobíhá pouze na fyzické úrovni, jak by se mohlo zdát. Je dokázáno, že funguje i na úrovni energetické, pomocí tzv. energoinformačního systému. Problematiku energoinformačních systémů ve vztahu k hiporehabilitaci objasňují ve své publikaci Hollý a Hornáček.

Při souhře jistých faktorů (intenzita komunikačního vztahu, vzdálenost dvou objektů) dochází v různých oblastech energetického obalu objektu ke spontánnímu, neprogramovanému, energoinformačnímu přenosu z objektu na

objekt... Disponovaný jedinec (zvíře, člověk, rostlina – Backsterův fenomén) tedy může bezkontaktně zachycovat některé informace (Hollý, Hornáček, 2005, 47).

Existenci tohoto jevu pak autoři podkládají kresbami hipoterapeutických lekcí od specificky citlivého člověka, tzv. senzibila, který vidí projekci energoinformačního pole okolo člověka (auru). Na základě pozorování také zjistili, že terapie, tedy vztah mezi klientem a koněm, může být pozitivně i negativně ovlivněn i dalšími osobami, např. rodiči nebo terapeuty (Hollý, Hornáček, 2005).

Velký potenciál pro osobnostní růst však nemá jen přímá interakce s koněm, ale i prostředí stájí a s ním i možnosti, které nabízí. Hollý a Hornáček (2005, 41 – 42) uvádí, že:

Pravidelnou péčí o koně se rozvíjí u klientů pocit zodpovědnosti, užitečnosti, vztah k pořádku, vytrvalosti a houževnatosti. Podporují se tak jejich snahy dosáhnout daný cíl, vytvářet si nové cíle, překonávat překážky. Facilitace přirozené kreativity při řešení nových problémových úloh je dalším možným pozitivním vlivem koně, práce s ním a ježdění. Tím se kladou požadavky na rememorizaci, rozhodnost, koncentraci pozornosti a podporují se tyto intelektové funkce. ... Péčí o koně získává klient pocit samostatnosti. Současně je nutné některé práce vykonávat společně, čímž se upevňuje pocit kolektivnosti. Ten může být odborníkem správně kombinovaný s přirozenou soutěživostí (Hollý, Hornáček, 2005, 41 - 42).

2.4 Organizace Festina Lente

Pro lepší pochopení kontextu koněm facilitovaného vzdělávacího programu, jeho zázemí a atmosféry, uvádíme v této kapitole krátkou charakteristiku organizace poskytující zmíněnou službu.

Festina Lente je nezisková organizace nabízí velkou škálu příležitostí pro lidi se specifickými potřebami. Byla založena roku 1988 s cílem podporovat nejvíce ohrožené pomocí sociální a ekonomické inkluze. O naplňování tohoto cíle se snaží pomocí aktivit podporujících individuální volbu, zaměřených na osobnostní rozvoj, dosažení úspěchů či pokroku, a to jak ve vzdělávání, tak i v pracovní sféře. Všechny aktivity organizace jsou situované ve Viktoriánských zahradách nebo v jezdeckém centru.

Jezdecké centrum má velmi dobré zázemí. Najdete zde stáje pro 35 koní, výběhy, krytou i venkovní jízďárnu, místnost využívanou jako třídu s odpovídajícím vybavením pro výuku teorie nebo například „smyslovou stezku“, používanou při lekcích terapeutického ježdění. Organizace vlastní i jezdecký simulátor.

Samozřejmostí je zde pečlivý výběr koní i jejich ošetřování (specifický přístup ke koním podle Chrise Irwina, systém průběžného krmení, apod.), příjemná atmosféra a týmová spolupráce. Všichni se tu řídí mottem organizace „spěchej pomalu“, které se skrývá i v latinském názvu organizace samé. Veškeré činnosti se tu dějí v tempu přizpůsobeném individuálním potřebám každého jednotlivce. Důraz je zde kladen také na neustálý růst pracovníků, sledování nových trendů, a to v oblasti týkající se koní, lidí i terapií, a jejich následná aplikace do praxe.

Program jezdeckého centra zahrnuje:

- Studijní program v oblasti jezdeckví a chovatelství
- Výuku jízdy na koni (privátní a skupinové lekce, pony campy pro děti)
- Koněm facilitované vzdělávací programy (koněm asistované učení, koněm facilitovaný vzdělávací program a „supported helpers programme“)
- Terapeutické ježdění na koni
- Program pro pomocníky

Organizace také pořádá vzdělávací kurzy pro budoucí instruktory terapeutického ježdění na koni a nově i kurz koněm asistovaného učení.

2.5 Koněm facilitovaný vzdělávací program

Koněm facilitovaný vzdělávací program je pilotní projekt probíhající v organizaci Festina Lente od dubna roku 2012 a měl by trvat minimálně tři roky. Je určen pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami a byl nabídnut do čtyř místních škol, které jsou zařazeny do programu DEIS (Delivering Equality in Schools – Dodávání rovnosti do škol) a v jejich vzdělávacím plánu je zařazen program SPHE (Social, personal and health education – sociální a osobnostní vzdělávání a vzdělávání zaměřené na zdraví). Na jaře nabídku přijaly všechny školy, v současné době však pokračují jen tři z nich, proto z jedné školy mohou docházet dvě skupiny dětí.

Hlavním cílem programu je rozvoj sociálních a emočních dovedností. Je hrazen z dotací programu Pobal (spoluúčast Irské vlády a EU) a sponzorského daru. Program probíhá během školního roku. Během letních prázdnin mají děti možnost ve stejném čase dále navštěvovat organizaci.

2.5.1 Jak program probíhá

Jak již bylo zmíněno, program probíhá během běžného školního roku. Děti se účastní programu ve skupinkách od dvou do čtyř dětí, a to jednou týdně od 9:30 do 12:30, tedy místo části školní docházky. V době výzkumu bylo do programu zařazeno celkem jedenáct dětí. Délka trvání je stanovována pracovníky vysílajících škol individuálně pro každého účastníka. Celkem by se mělo jednat o 6 měsíců nebo 1 rok. S dětmi vždy pracují dva zaměstnanci organizace Festina Lente.

V celé organizaci platí jasná bezpečnostní pravidla, která se musí dodržovat. Asi nejdůležitější pravidlo je, stejně jako ve většině stájí, zákaz křičet a běhat. V tomto kontextu tu občas používají také termínu „energy off“ (vypnout energii). Ten pak zahrnuje nejen běhání, ale například i pošťuchování se, poskakování, apod. Na toto pravidlo je zde dáván velký důraz hlavně proto, že se zde pohybuje mnoho lidí i koní, a jak jsme již zmínili, koně mají velmi citlivé smysly i energoinformační systém.

V jezdeckém centru se setkáme se specifickým přístupem ke koním v mnoha směrech. Ve většině případů se jedná o přístup podle Chrise Irwina, založeného na přirozené komunikaci s koněm. Zmíníme zde několik konkrétních pravidel, která mají spojitost a vliv také na koněm facilitovaný vzdělávací program.

Aby byl koním ve stájích zaručen klid, a tím i větší psychická pohoda, jsou přibližně tři metry před boxy natažena lana (foto viz Příloha 1), za která se chodí (stejně jako ke koním do boxů) pouze v případě, kdy tam musíme. Tím je zaručeno respektování osobního prostoru koní. Také platí zákaz krmení koní pamlsky.

Dalším specifikem je již zmíněné respektování osobního prostoru koní. Stejně jako mají lidé svou osobní zónu, a necítí se příjemně, když jim do ní vstoupí neznámý člověk, mají ji i koně. Je to pomyslná elipsa okolo hlavy koně – sahá od lopatky koně až cca 10 – 20 cm před hlavu koně (foto viz Příloha 2). Do tohoto prostoru bychom, pokud možno, neměli vstupovat. Proto ve Festina Lente nevidíte lidi drbat koně na hlavě. Na pozdrav místo toho koni nechají očichat lehce sevřenou pěst.

Odlíšný je zde i postup nasazování ohlávky a vodění koní. Při vodění koní je opět kladen důraz na respektování osobního prostoru. Je tedy třeba stát na úrovni předních nohou koně. Pokud se kůň nechce rozejít na hlasovou pobídku, používáme jemnou pobídku rukou nebo koncem vodítka zhruba v místě, kde při ježdění pobízí jezdec nohou. Pokud chceme koně zatočit od sebe, můžeme vytvořit blok rukou, která je více vzdálená od koně. V žádném případě však netaháme koně za vodítko. Je brán i ohled na to, jaké energie člověk vůči koni vysílá, respektive co říká jeho řeč těla (osvětlování dané problematiky by však přesahovalo meze a potřeby této diplomové práce). Je zřejmé, že takový přístup ke koním klade daleko větší nároky na lidi, na sebeuvědomění si sama sebe, na sebeovládání a v neposlední řadě učí i většímu respektu k druhým.

Doba, na kterou děti do Festiny Lente přichází, je většinou rozdělena na dvě obsahově rozdílné části, oddělené přestávkou na svačinu. Děti jsou vždy pověřeny péčí o dva minishetlandské poníky. Tyto poníky organizace vlastní celkem čtyři, dvě kobyly a dva valášky. Z důvodu odlišnosti povahových rysů jednotlivých poníků s nimi děti pracují střídavě.

Po příchodu do Festiny Lente se děti nejprve přezují do holinek a v případě nepříznivého počasí se také převléknou do nepromokavého oblečení (vše si zde mohou zapůjčit). Potom už začíná program samotný, a to prací s poníky. První část je pro děti více zajímavá a zábavná, protože přichází do přímého kontaktu s koňmi a učí se s nimi zacházet. Aktivity jsou voleny podle schopností a zkušeností dětí v každé skupině. Během prvních týdnů se děti seznamují s poníky, pozorují je, učí se, jak jim nasadit ohlávku, kam zapnout vodítko, jak koně vyčistit nebo jak ho vést. Učí se také, jak se okolo koní bezpečně pohybovat nebo základy řeči těla koně. Do této části mohou být

také zařazeny některé aktivity běžně užívané při lekcích koněm facilitovaného učení (jedna ze zaměstnankyň má zkušenosti i s touto metodou). Jak vyplývá ze záznamů v interních dokumentech organizace, pokud jsou děti šikovné a mají chuť se učit, mohou se dostat až k poměrně složitým aktivitám, jako je práce na dvou lonžích nebo lonžování. První část trvá přibližně 30 – 45 minut. Poté děti odvedou poníky do výběhu. Poníky vodí zpočátku ve dvou, s jedním ze zaměstnanců, potom ve dvojici společně a nakonec i každý sám (po předchozím nácviku na jízdárně a pochopení správného a bezpečného vodění koní). Když děti pustí poníky do ohrady, mají ještě za úkol zkontrolovat ohrazení a zda mají poníci dostatek čisté vody.

Následuje přestávka trvající 20-30 minut, během které děti doplní energii a odpočinou si. Je ale také prostorem k rozhovorům, pro některé děti (např. s ADHD) možností odreagování nahromaděné energie, apod. Za pěkného počasí většinou probíhá venku v zahradách, kde se ke všemu přidává ještě estetický požitek upraveného parku s fontánkou nebo možnost poznávat rostliny nebo pozorovat želvy. Pokud je deštivo, přestávku tráví ve třídě nebo na „galerii“ – s výhledem do jezdecké haly, kde většinou probíhá nějaká jezdecká nebo terapeutická lekce.

Druhá část programu pak obsahuje každý týden stejné aktivity související s péčí o poníky. Děti mají za úkol vykydat dva boxy, které patří malým poníkům, připravit jim čistou vodu, nachystat seno a jaderné krmění pro všechny čtyři poníky. Při těchto aktivitách se klade důraz na bezpečný pohyb po areálu stájí – tedy nutnost dodržování určitých, předem stanovených pravidel, která jsou často spojená s nutností sebeovládání (zůstat v klidu, nelézt po ohrazení nebo balících sena, apod.), ale také na vzájemnou spolupráci a komunikaci.

Dodatečně byla do programu zařazena také výuka jízdy na koni na jezdeckém trenažéru, protože finanční prostředky a vytiženost koní v ostatních programech a lekcích nedovolují možnost „klasického“ ježdění na koni.

Dobrovolný program během letních prázdnin má podobný obsah, jen je oproti výše zmiňovanému méně strukturovaný, a to zejména proto, že je většinou spojován s programem „supporter helper programme“, kam dochází děti a mladí lidé do sedmnácti let s lehkým stupněm fyzického či mentálního postižení, např. downovým syndromem, poruchami autistického spektra, ADHD apod. Domníváme se, že propojení těchto dvou programů a setkávání lidí s různými životními osudy a problémy, je velmi přínosné.

Kromě aktivit, které program obsahuje, je také důležité zmínit význam osobnosti facilitátora. Kirchner (2009, 105) popisuje ve své knize Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii osobnost facilitátora takto:

Facilitátor by měl být nenápadný, ale podle potřeby si vhodnými prostředky získat a udržet pozornost. Měl by umět dovedně klást otázky, aktivně naslouchat a povzbuzovat diskusi. Měl by být dobrý pozorovatel se značnou mírou empatie a schopností identifikovat a rozpoznat problémy ve skupině, a přitom zůstat nad věcí. Měl by být trpělivý, dodržovat dohodnutá pravidla v komunikaci a poskytovat i přijímat zpětnou vazbu. Základním úkolem facilitátora je stimulovat pozitivní jevy ve skupině, usměrňovat její směřování a řídit hladký průběh diskuse. Drží její dané téma a konstruktivnost. Z pozice nezaujatého pozorovatele pojmenovává, co se ve skupině děje a snaží se předcházet konfliktům. Pokud k nim přesto dojde, pomáhá je různými způsoby řešit. Sumarizuje a shrnuje konání v rámci aktivity či diskuse. Neměl by být v řeči zdlouhavý, ale stručný a výstižný. Na druhé straně by facilitátor neměl kritizovat pocity a myšlenky účastníků, navrhopvat skupině různá řešení úkolu nebo za ni dokonce vykonávat rozhodnutí.

A právě výše zmíněné schopnosti obou zúčastněných facilitátorů jsou využívány i v programu, pokud nejde o případ ohrožující zdraví nebo bezpečnost. Děti dostávají možnost svobodné volby, možnost vyjádřit své názory a postoje, učinit rozhodnutí sami za sebe, ale také možnost udělat chybu. Spíše než napomínání nebo výčitky při řešení problémových či konfliktních situací, zde uslyšíte klidné, konstruktivní rozhovory, pomocí nichž si dítě samo nalézá lepší řešení, které pak může zkoušet aplikovat do praxe. To společně s individuálním přístupem a respektováním osobnosti každého jednotlivce vytváří velmi příjemnou a bezpečnou atmosféru pro učení.

Důležitý je i způsob, jakým jsou popisovány, podávány a pojmenovávány problémy či situace, které si žádají hledání řešení. Shapiro (2009, 111) píše, že už *„malé děti dokážou vyřešit i složité problémy, když jsou jim sděleny v pojmech jim známých a konkrétních, a s týmiž problémy si nebudou vědět rady, když jim budou podány abstraktní formou, nekonkrétně nebo hypoteticky.“*

O programu jsou průběžně vedeny záznamy. Vedena je docházka dětí, zapisují se aktivity, které ten den proběhly, a je popsán jejich průběh. Je zaznamenáno, co fungovalo a co ne, a to z pohledu obou facilitátorů. Je konstatováno, co se děti naučily,

zda je třeba něco změnit, ale jsou zde uvedeny i plány na další týden. Součástí dokumentů jsou také základní informace o dětech, které organizaci poskytnou formou stručné ankety zaměstnanci vysílajících škol před začátkem programu a další doklady, jako např. informovaný souhlas rodičů se zařazením jejich dítěte do programu.

2.5.2 Pro koho je koněm facilitovaný vzdělávací program určený

Jak jsme již zmínili, koněm facilitovaný vzdělávací program je určený dětem se specifickými vzdělávacími potřebami, a to zejména těm, které mají obtíže ve sféře sociální. I tato oblast je však poměrně široká a proto bychom ji zde rádi blíže specifikovali.

Většinou se jedná o děti z rodin ze sociálních menšin a skupin s nižším sociálním statutem. Často jsou to děti z rodin místních „travellers“ (cikánů). Přichází sem i děti s ADHD. Jak dokládá Shapiro (2009, 135), právě ADHD je příčinou obtíží i v sociální a emocionální sféře jedince.

Z důvodu svých slabých konverzačních dovedností a nedostatku dalších sociálních dovedností 50 až 60 procent dětí s poruchou snížené pozornosti zakouší určitou formu společenského odmítnutí od svých vrstevníků, což zvyšuje pravděpodobnost jejich negativního, agresivního a sebestředného chování, které vede k dalším sociálním potížím.

Poměrně často jsou to ale i děti, které se v poměrně nedávné době musely vyrovnat se ztrátou blízkého člena rodiny. Přitom dítě v tomto věku stále potřebuje pro zdravý vývoj dobré rodinné zázemí. Vágnerová (2005, 277) k tématu rozpadu rodiny ve školním věku dítěte uvádí:

Protože samozřejmost stálosti rodiny představovala základ trvalosti jejich světa, otřese její rozpad celkovou jistotou dítěte ... Děti jsou v takové situaci zcela dezorientovány a nevědí, komu by měly věřit. ... Dochází ke generalizované ztrátě bezpečí, děti si začnou uvědomovat, že jisté není nic. Pouhé verbální ujišťování nemá větší význam, pokud rodiče tyto hodnoty a normy svým chováním zpochybnili. Rodinné zázemí přestává být samozřejmostí a stane se problémem, který je třeba vyřešit...

Vágnerová (2005) také upozorňuje, že problémy v rodinném životě se často přenášejí i do vrstevnických vztahů nebo do vztahu ke škole. „*Reakcí na prožitá trauma může být ztráta motivace ke školní práci, k níž přispívá i zpochybnění základního hodnotového systému – do něhož vztah k výkonu patří ... Kromě toho může mít i jiné problémy, které jsou subjektivně významnější, např. neuspokojenou potřebu citové jistoty a bezpečí*“ (Vágnerová, 2005, 280).

Děti zařazené do programu nemají však ve většině případů pouze jediný problém, přičemž příčiny jsou různé. Při studiu interních dokumentů zjistíme, že do programu nejčastěji přichází děti se sníženým sebevědomím a sebedůvěrou a problémovým chováním ve škole. Méně často z důvodu problémového chování doma. Snížené komunikační schopnosti byly označeny celkem třikrát. Ve dvou případech to pak byla úzkost, problémy s koncentrací a agresivita. Bohužel však nemáme k dispozici informace o všech dětech, protože z jedné školy nebyly dodány vyplněné ankety ani po dvou měsících od začátku programu.

Důležité je, že do koněm facilitovaného vzdělávacího programu jsou vybírány děti ze škol, které jsou zařazené do programu DEIS (Delivering Equality in Schools – Dodávání rovnosti do škol) a dětem je tedy i v rámci výuky věnována zvýšená pozornost. Většinou se jedná o speciální hodiny, probíhající v malých uzavřených skupinách nebo individuálně, zaměřené na osobnostní růst a rozvoj sociálních dovedností, ať už formou rozhovorů nebo pomocí různých her a činností. Může to být ale také možnost zajít za určitým učitelem, když to děti potřebují svěřit či řeší nějaký osobní problém, apod. Děti účastníci se programu v organizaci Festina Lente však často reagují negativně na prostředí školy, často ve škole chybí a z různých důvodů mají velmi nízkou motivaci do vzdělávání.

S tím souvisí i fakt, že:

Už v předškolním věku mají postižené děti řadu problémů a často trpí. Ve škole přibývá nový – a velmi těžký – problém: pocit méněcennosti. Zmínili jsme se o tom, jak na dítě působí opakovaný nezdar ve školní práci.... Teď to vidíme v širší souvislosti: je ohroženo splnění základního vývojového úkolu. Hrozí, že si dítě nevytvoří normální, zdravý vztah k práci se všemi složkami,..., že se pro něj práce nestane tím, čím má a může být. Právě pocity méněcennosti podlomí vývoj tohoto vztahu.... S tím je spojena potřeba být uznáván (přijímán, respektován, ctěn) druhými lidmi, což upevňuje naše sebevědomí; jen velmi silný člověk odolá pocitům méněcennosti, jestliže jím celé okolí pohrdá po dlouhou dobu (Říčan, 2006, 165).

Pokud trpíme pocity méněcennosti, většinou máme problém také s navazováním nových kontaktů a přátelství. Shapiro (2009) říká, že pokud mají děti ve věku osm nebo devět let závažné potíže přidat se k nějaké skupině, a tedy jim chybí určité specifické sociální dovednosti, mohou tyto dovednosti získat pouze v řízené výuce sociálním

dovednostem ve vrstevnické skupině. Koněm facilitovaný vzdělávací program v tomto ohledu přináší dětem výhody práce v neformálním prostředí – mimo školu, možnost setkávání se v malé vrstevnické skupině, ale také příležitost nácviku sociálních dovedností či úpravy pohledu na pracovní činnosti i jiné povinnosti v interakci s ostatními ve stájích.

3 CÍL PRÁCE

Hlavním cílem práce bylo zjistit potenciál koněm facilitovaného vzdělávacího programu pro sociálně emocionální rozvoj u dětí ve věku od 8 do 12 let se specifickými vzdělávacími potřebami.

Hlavní cíl práce byl řešen na základě následujících dílčích cílů:

3.1 Dílčí cíle

- Na základě odborné literatury zpracovat teoretické poznatky o sociálně-emocionálním učení
- Na základě odborné literatury zpracovat teoretické poznatky z oblasti koněm facilitovaného učení a hiporehabilitace celkově
- Předložit přehled používaných služeb facilitovaných koněm v oblasti psychického zdraví a vzdělávání ve světě a v ČR
- Během pracovní stáže provést sběr potřebných dat, pomocí rozhovorů s participanty, facilitátory a zaměstnanci zúčastněných škol
- Provést analýzu dat pomocí tematické analýzy
- Nastínit možnosti využití podobného programu v ČR

4 METODIKA

K vypracování diplomové práce bylo použito několik technik a metod výzkumu. Podle Čihovského (2006) je pojmem metoda vědecké práce myšlen určitý pracovní postup směřující k dosažení stanoveného cíle. Techniky výzkumu jsou pak konkrétní formy získávání informací.

4.1 Metody výzkumu

Při vypracovávání práce, zejména části teoretických východisek, byly použity následující metody výzkumu:

- Metoda práce s odbornou literaturou
- Metoda historická
- Metoda monografická

4.2 Techniky výzkumu

Vzhledem k faktu, že koněm facilitovaný vzdělávací program je pilotní studií a v době šetření se ho účastnilo 11 dětí, je výzkumná část práce založena na technikách kvalitativního výzkumu.

Pro kvalitativní výzkum neexistuje žádná obecně přijímaná definice, na které by se shodovalo více autorů a výzkumných pracovníků. Někteří autoři považují kvalitativní výzkum za takový, při němž se nedosahuje výsledků pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace (Glaser, Corbinová in Hendl, 2005) Creswell (in Hendl, 2005, 50) je pak při objasňování tohoto pojmu o něco konkrétnější. Říká, že je to *„proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“*

V rámci diplomové práce bylo k dosažení stanovených cílů použito kombinace následujících výzkumných technik:

- Individuální rozhovor
- Skupinová diskuse
- Zúčastněné pozorování

4.2.1 Individuální rozhovor

V rámci výzkumu k diplomové práci bylo využito techniky individuálních strukturovaných rozhovorů s facilitátory programu a zaměstnanci vysílajících škol.

„Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž mají jednotliví respondenti odpovědět. ... Data z takového rozhovoru se snadněji analyzují, protože jednotlivá témata se lehce v přepisu rozhovoru lokalizují. Struktura informací je dána sekvencí otázek“ (Hendl, 2005, 173).

4.2.2 Výzkumný soubor a průběh šetření

Individuální rozhovory byly, s výjimkou jednoho, provedeny v areálu organizace Festina Lente. Zaznamenány byly pomocí rekordéru značky Sony. Otázky pro rozhovory byly předem připraveny a byly prokonzultovány s vedoucí organizace. Otázky pro zaměstnance školy byly diskutovány také s jednou z facilitátorek programu. Žádný z participantů neznal otázky před vlastním rozhovorem. Konkrétní otázky jsou uvedeny v příloze (Příloha 3 a 4).

Rozhovor s facilitátorem 1:

Žena, 51 let, pedagog Montessori školství

Datum a čas: 12. 10. 2012, 17:00 – 17:30

Místo: Kancelář organizace Festina Lente

Další informace: Rozhovor probíhal na přání dotazované v kanceláři organizace Festina Lente. Přestože byl nahráván v poměrně pozdních hodinách, kdy už bývá v organizaci klid, několikrát došlo k přerušení rozhovoru.

Rozhovor s facilitátorem 2:

Žena, 25 let, sociální pracovnice

Datum a čas: 16. 10. 2012, 12:30 – 12:55

Místo: Zahrady Festina Lente

Další informace: Rozhovor proběhl v klidném a příjemném prostředí zahrad. Nebyl ničím ani nikým přerušen.

Rozhovor s pracovníkem školy 1:

Žena, ředitelka školy

Datum a čas: 15. 10. 2012, 15:15 – 15:30

Místo: Kabinet ve škole

Další informace: Rozhovor proběhl v jednom z kabinetů ve škole. Prostředí bylo klidné a ničím nerušené.

Rozhovor s pracovníkem školy 2:

Žena, „project worker“ (zajišťuje projekt pro děti, které se setkaly se zneužíváním alkoholu či drog (v rodině, komunitě nebo osobně) nebo je u nich předpoklad, že nedokončí školu; projekt probíhá v malých skupinkách nebo individuálně)

Datum a čas: 10. 10. 2012, 09:45 – 10:05

Místo: Zahrady Festina Lente

Další informace: Rozhovor proběhl v klidném a příjemném prostředí zahrad. Nebyl ničím ani nikým přerušen.

Rozhovor s pracovníkem školy 3:

Muž, pracuje s dětmi na rozvoji sociálních a emocionálních dovedností (program probíhá individuálně nebo v malých skupinkách v čase, kdy mají ostatní děti navíc hodiny matematiky, angličtiny, apod.)

Datum a čas: 12. 10. 2012, 09:30 – 09:50

Místo: Zahrady Festina Lente

Další informace: Rozhovor proběhl bez jakýchkoli problémů v klidném prostředí zahrad.

4.2.3 Skupinová diskuse

Individuální rozhovory byly doplněny skupinovými rozhovory s dětmi, tedy účastníky programu.

„Rozhovor znamená sběr dat od jedné osoby. Přitom je možné soustředit se na subjektivní významové struktury jedince. Mnoho názorů a postojů se však váže na sociální vztahy, proto je lepší příslušná data zjišťovat v sociální situaci, tedy ve skupině“ (Hendl, 2005, 182). Skupinový rozhovor byl zvolen po dohodě s facilitátory programu s ohledem na předpoklad, který dokazuje i Hendl (2005, 182), že děti budou ve skupině klidnější, budou lépe a otevřeněji reagovat. *„Zkušenosti ukazují, že při dobře vedené skupinové diskusi se uvolňují racionalizační schémata a psychické zábrany a diskutující snadněji odhalují své postoje a způsoby jednání, své myšlení a pocity v běžném životě.“*

4.2.4 Výzkumný soubor a průběh šetření

Rozhovorů se zúčastnily všechny děti docházející do programu, celkem jich bylo jedenáct. Jak již bylo zmíněno, jednalo se o děti se specifickými vzdělávacími potřebami, a to s potížemi především v sociální oblasti. Skupiny pro rozhovory byly z organizačních důvodů shodné se skupinami, ve kterých děti absolvují program, tedy podle toho z jaké školy přichází. Pouze dvě skupiny, ze stejné školy, byly sloučeny. Tím byl zaručen dostatečný počet participantů. Rozhovory byly provedeny v areálu organizace Festina Lente, v běžném čase programu, po odvedení poníků do výběhu a po přestávce na svačinu. Tedy přibližně v půl dvanácté. Výzkum byl proveden v pátém týdnu programu.

Rozhovory byly strukturované. Otázky byly předem připravené a zkontrolované s jednou z facilitátorek i vedoucí celé organizace (viz příloha 5 a 6). Pro zaznamenání rozhovorů byl použit rekordér značky Sony. Během všech rozhovorů byla přítomna i jedna z facilitátorek, která měla roli zapisovatelky. Byla zde i pro případ možných nedorozumění z důvodu jazykové bariéry. Do rozhovorů však zasahovala minimálně.

Po zkušenostech v první skupině, byla u druhé a třetí skupiny použita plastová figurka koně nahrazující mikrofon, která dětem usnadňovala dodržování pravidla mluvit po jednom.

V první skupině bylo celkem 5 dětí, dvě dívky a tři chlapci. Škola, do které děti dochází, je určená speciálně pro děti „travellers“. Nutné je také zmínit, že jeden z chlapců se programu předtím zúčastnil pouze jednou, avšak rozhovoru chtěl být přítomen. K podstatným informacím, které jsou uvedeny v tabulce 1, patří fakt, že jedné z dívek nedávno zemřela sestra a jeden z chlapců vyrůstá v náhradní péči. Tento chlapec během předchozího roku navštěvoval jiný program v organizaci Festina Lente, pro velmi agresivní chování. Rozhovor se uskutečnil 9. 10. 2012 ve třídě Festina Lente a trval 18 min 29 s.

Tabulka 1. Skupina č. 1

Pohlaví	Věk	Důvody zařazení do programu
Dívka	11	Sebevědomí, komunikační schopnosti
Dívka	12	Úzkost
Chlapec	11	Sebevědomí, komunikační schopnosti
Chlapec	12	Sebedůvěra, chování ve škole
Chlapec	13	Koncentrace, chování doma, chování ve škole, komunikační schopnosti, agresivita

Jak je patrné z tabulky 2, do druhé skupiny patřily děti nejmladší. Dva chlapci, jedna dívka. Dívka má velmi složité rodinné zázemí a jeden z chlapců trpí ADHD. Ten se účastní tohoto programu již od dubna. Rozhovor trvající 20 minut a 29 vteřin se uskutečnil 10. 10. 2012 ve třídě Festiny Lente.

Tabulka 2. Skupina č. 2

Pohlaví	Věk	Důvody zařazení do programu
Dívka	9	Sebedůvěra, sebevědomí, úzkost
Chlapec	8	Sebedůvěra, sebevědomí, chování doma, úzkost, chování ve škole
Chlapec	9	Sebedůvěra, sebevědomí, koncentrace, chování doma, chování ve škole, agresivita

Třetí skupina přichází z chlapecké školy. Dvěma z chlapců v poměrně nedávné době zemřela matka. Oba navštěvovali koněm facilitovaný vzdělávací program již v minulém roce. Rozhovor s chlapci proběhl v zahradním domku 12. 10. 2012. Trval 15 min 19 s.

Tabulka 3. Skupina č. 3

Pohlaví	Věk	Důvody zařazení do programu
Chlapec	12	Sebedůvěra, komunikační schopnosti, chování ve škole, agresivita, komplex oběti
Chlapec	11	Koncentrace, chování ve škole, komunikační schopnosti
Chlapec	11	Sebedůvěra, sebevědomí, komunikační schopnosti, příliš individualistický

4.2.5 Zúčastněné pozorování

Pozorování jako takové je nejstarším a nejvíce používaným způsobem, jak se lidé učí a poznávají svět kolem sebe. Také „*je samozřejmou částí mnoha výzkumných akcí kvalitativního charakteru. ... Rozhovory obsahují vždy směs toho, co je, a toho, co si o tom respondenti myslí. Pozorování naproti tomu představuje snahu zjistit, co se skutečně děje*“ (Hendl, 2005, 191). Pro potřeby diplomové práce byla použita konkrétní technika zúčastněného pozorování, kdy se pozorovatel účastní pozorovaného děje (Ferjenčík, Bakalář, 2010). Autor však také upozorňuje, že by pozorovatel neměl probíhající děje ovlivňovat. V rámci stáže jsem však pracovala na pozici pomocníka facilitátora, proto bylo těžké do pozorování nezasahovat a neovlivňovat jej. Pozorování v tomto konkrétním případě slouží spíše jako doplněk k technikám rozhovorů a výsledek by tím neměl být ovlivněn. Tyto limity si uvědomujeme.

Pozorování probíhalo po celou dobu pracovní stáže, tedy měsíc a půl během letních prázdnin, kdy program probíhal nestandardně a poté v běžných podmínkách od září do konce října. O pozorování byly každý den prováděny zápisy. Jednalo se o zúčastněné pozorování nemaskované, neboť všichni účastníci byli seznámeni s faktem, že bude výzkum prováděn.

4.2.6 Zpracování dat

Jak již bylo zmíněno, rozhovory byly zaznamenány na digitální rekordér Sony. Nahrávky byly poté uloženy do počítače a přehrány v programu Sony Sound Organizer Ver. 1.1.1. Rozhovory pak byly ručně přepsány do programu MS Word. Software mimo jiné umožňuje i zpomalování zvukových stop, což značně usnadňovalo práci. Rozhovory byly přepsány v původním jazyce, tedy v angličtině. Kontrola přepisů byla provedena další osobou a opakovaným poslechem s časovým odstupem.

Data byla zpracována pomocí tematické analýzy. Je to metoda kvalitativního výzkumu, která pomáhá identifikovat, analyzovat a vypovídat o vzorech (tématech), které se v datech nachází (Braun, Clarke, 2006).

Zpracování přepsaných dat probíhalo v několika krocích. Po bližším seznámení se s obsahem došlo k základnímu kódování textu. Kódování znamená označování segmentů dat názvy, které vystihují obsah dané části textu. Kódování filtruje data, třídí je a usnadňuje jejich porovnávání (Charmaz, 2006). Kódy již byly vypracovány

v českém jazyce. K překladu celého textu však nedošlo, z důvodu možné ztráty původního významu některých částí.

Dále byla vyhledávána témata, kódy byly kategorizovány. Byla definována a pojmenována jednotlivá témata a vytvořeny myšlenkové mapy, které ukazují spojitosti a vzájemné vztahy mezi jednotlivými tématy a kategoriemi kódů. Výstupem práce jsou myšlenkové mapy a jejich rozbor.

Během zpracování dat docházelo průběžně ke kontrole, aby nedošlo ke ztrátě kontextu jednotlivých informací.

4.3 Etika výzkumu

Při kvalitativním výzkumu je velmi důležité dodržovat etické standardy a doporučení. Při zpracovávání diplomové práce bylo postupováno podle pravidel etické komise Fakulty tělesné kultury.

Vzhledem k nízkému věku dětí bylo nutné nejprve požádat o souhlas s participací na rozhovorech rodiče. Informační dopis a etická dohoda (viz příloha 7 a 8) byly předány rodičům prostřednictvím zaměstnanců škol.

Všichni účastníci, dospělí i děti, byli před vlastním rozhovorem seznámeni s průběhem celého výzkumu i s jeho využitím. Poté byli požádáni o potvrzení souhlasu podepsáním etické dohody. Vzory těchto dokumentů jsou součástí příloh. Všichni participanti s účastí na výzkumu souhlasili a rodiče většiny dětí také svým podpisem umožnili využití fotografií s dětmi pro účely diplomové práce. S využitím fotografií souhlasila také vedoucí organizace Festina Lente.

Pro dodržení práv na ochranu osobních údajů byla při přepisování rozhovorů odstraněna veškerá jména. Pro zachování přehlednosti byla participantům přiřazena čísla. Přílohou k diplomové práci je CD se záznamem jednotlivých rozhovorů, to je však k dispozici pouze členům vědecké komise.

5 VÝSLEDKY

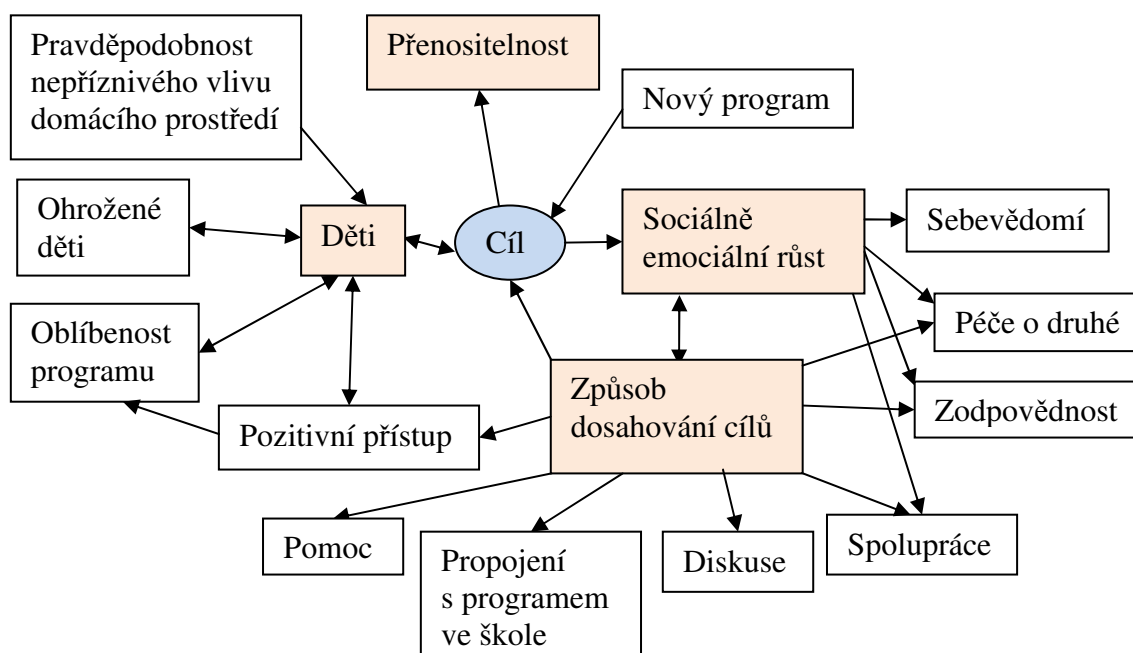
Tato část přináší přehled výsledků tematické analýzy dat získaných z rozhovorů se zaměstnanci organizace Festina Lente, se zaměstnanci škol, kteří vysílají a doprovází děti do organizace, a také se samými účastníky programu.

5.1 Výsledky vyplývající z rozhovorů se zaměstnanci organizace Festina Lente

Rozhovory s facilitátory obsahovaly celkem deset otázek zaměřených na pohled těchto lidí na program jako takový, na jejich vnímání silných stránek a limitů práce, na jeho organizační stránku. Účelem bylo také zachytit, zda pracovníci vnímají nějaké změny u dětí, spojené s docházkou do koněm facilitovaného vzdělávacího programu.

5.1.1 Cíle programu

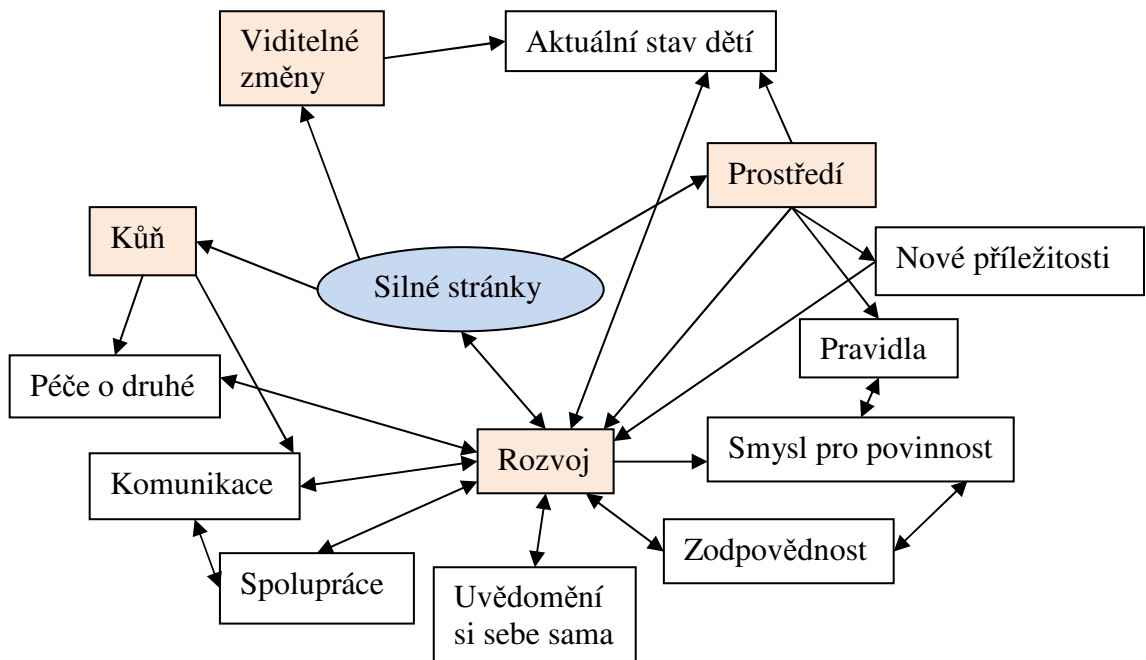
První otázka pro facilitátory zněla „Jaký je podle vašeho názoru cíl programu?“. Důvodem bylo zjistit, zda se představy facilitátorů shodují s oficiálním cílem kurzu, kterým je sociálně-emocionální rozvoj. Jak můžeme vidět na obrázku 1, mimo sociálně emocionálního růstu, který nepřímo zmínily obě facilitátorky, je zde důležitá také cílová skupina dětí se specifickými potřebami, způsob dosahování cílů i přenositelnost naučených dovedností.



Obrázek 1. Cíle programu

5.1.2 Silné stránky programu

Obrázek 2 zachycuje vnímání silných stránek programu facilitátory. Je nutné zmínit, že obě ženy shledávají v programu velký potenciál a pozorují změny v chování dětí. První facilitátorka uvádí, že pomocí smyslu pro zodpovědnost, péče o jiné tvory, uvědomování si těla a umění čtení řeči těla děti začínají rozumět koním a začínají rozumět řeči těla koně. Začínají si více uvědomovat jejich vlastní hranice a budují si jistou nezávislost. Druhá facilitátorka uvádí jako nejpřínosnější komponenty programu spolupráci, zodpovědnost a podporu sebevědomí. Prostředkem jsou aktivity s koňmi nebo činnosti v prostředí stájí, důležitou roli zde proto hraje i kůň, v našem případě

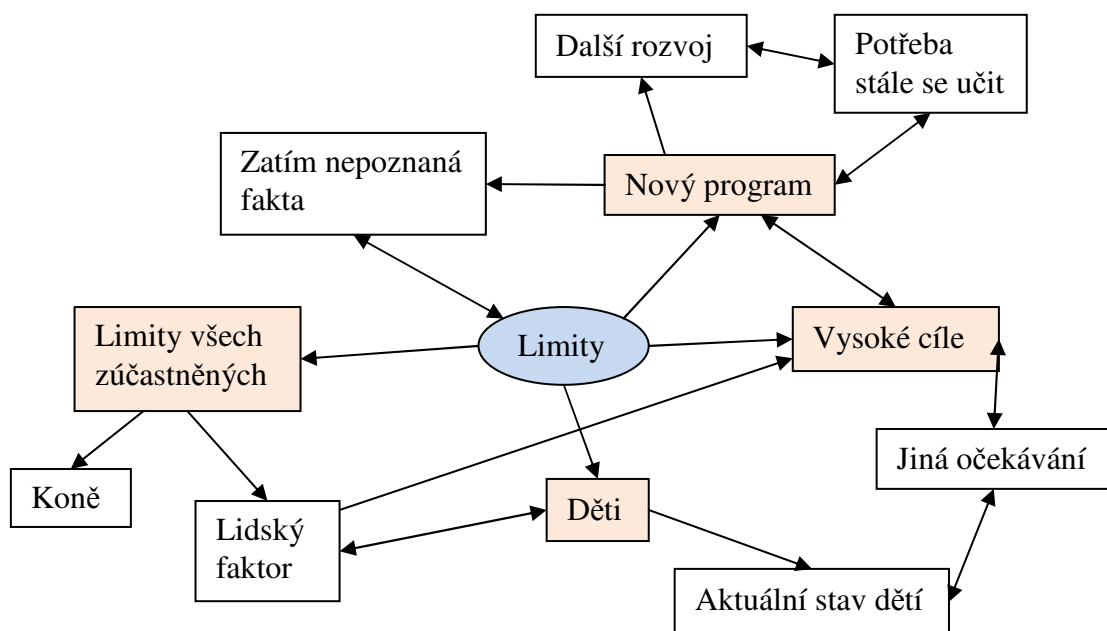


spíše poníci, a prostředí a atmosféra místa, ve kterém se program odehrává.

5.1.3 Limity programu

Limity programu tak, jak je vnímají facilitátorky, ukazuje obrázek 3. Většina omezení vyplývá z novosti programu. Podle jedné z žen jsou hlavním limitem děti, jejich schopnost soustředit se i další schopnosti, které jsou nižší než předpokládané. Podle očekávání určitých dovedností dětí byly také zvoleny cíle, které jsou nyní příliš vysoké. To souvisí mimo jiné s malou informovaností pracovníků o dětech před zahájením vlastního programu, které bylo zmíněno v dalších otázkách. Vše výše vyjmenované je opět ve spojitosti s faktem, že program probíhá poměrně krátkou dobu.

Druhá žena tvrdí: „*it's only as limited as our limitations are*“ (je to limitované pouze našimi omezeními). Výsledky programu tedy podle ní závisí na všech zúčastněných a na tom, co do programu mohou a chtějí vnést. Omezení a slabé stránky vidí jako možnost dalšího růstu a zlepšování programu.



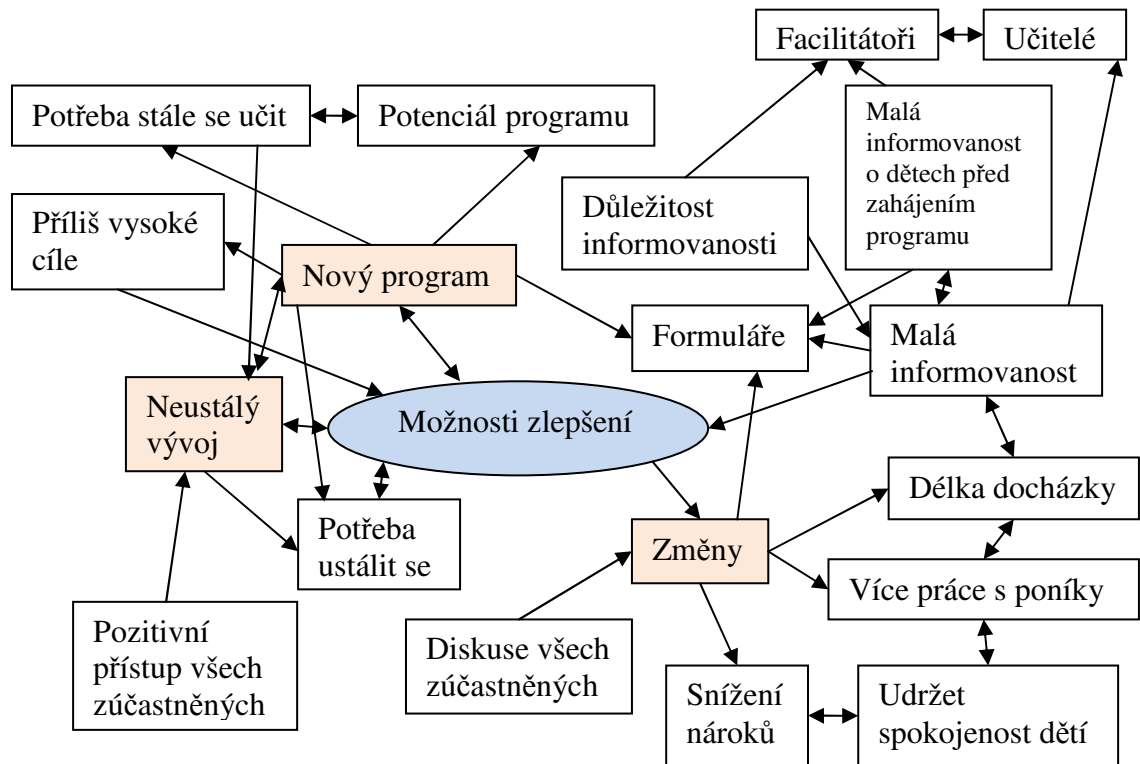
Obrázek 3. Limity programu

5.1.4 Možnosti zlepšení programu

Se silnými stránkami programu a jeho omezeními také souvisí možnosti dalšího rozvoje programu. Oběma pracovnícím byla položena otázka, zda vidí potřebu změn v programu.

Obě facilitátorky v úvodu své odpovědi zmiňují potřebu změn, která souvisí s faktem, že program probíhá teprve od dubna roku 2012 a stále se tedy vyvíjí. Dochází proto k častým změnám.

Druhá facilitátorka konstatuje, že je zde stále poměrně hodně problémů bránících efektivnímu dosahování stanovených cílů. Identifikovala potřebu udržet zájem dětí o program při dlouhodobější docházce. Ráda by do programu zařadila více práce s poníky jako např. práci na dvou lonžích nebo jízdu důvěry, což by ale vyžadovalo delší čas a tedy předpokládalo znalost doby, po kterou se budou děti účastnit, čímž se dostává k dalšímu velkému problému, tedy informovanosti o dětech. Ta je jedním slovem malá. Zejména před zahájením kurzů, kdy jsou informace od zaměstnanců škol zjišťovány pomocí dotazníků. Žena zmiňuje malý objem takto zjištěných informací i situaci, kdy po dvou měsících programu nemají zpět formuláře z jedné ze zúčastněných škol. Během rozhovoru také zdůrazňuje důležitost znalosti příčin problémů a podmínek, ve kterých děti žijí pro práci facilitátora a efektivitu programu, ale také pochopení důvodů, proč jim učitelé a rodiče informace nechtějí dát.

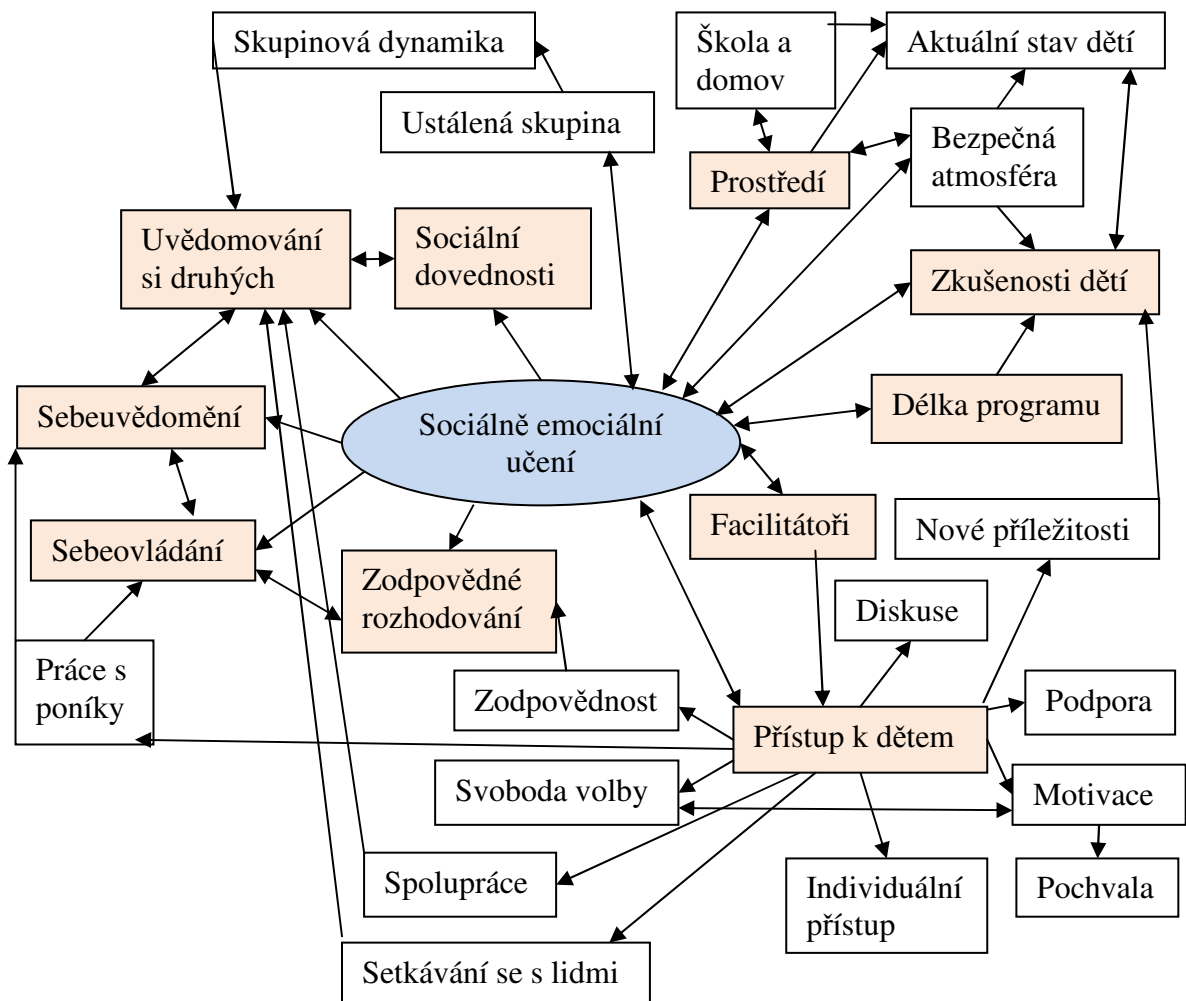


Obrázek 4. Možnosti zlepšení programu

5.1.5 Možnosti programu pro rozvoj sociálních a emocionálních dovedností

Pátá otázka byla z hlediska cíle diplomové práce klíčovou, ptala se na možnosti rozvoje sociálních a emocionálních schopností dětí během programu. Obě facilitátorky měly během odpovědi na tuto otázku k dispozici schéma sociálně-emocionálních schopností podle CASEL (viz příloha 11).

Jak tyto ženy vnímají potenciál programu pro sociálně emocionální učení, je zaznamenáno na obrázku 5.



Obrázek 5. Možnosti programu pro rozvoj sociálních a emocionálních dovedností

Z obrázku vyplývá, že tento program podle facilitátorek poskytuje prostor pro působení na všechny sociální a emocionální dovednosti, jak dokládá i první z žen, když říká: „I see EFEP addressing all of these issues, in, just in the way the programme is“ (Vidím, že koněm facilitovaný vzdělávací program má vliv na všechny tyto schopnosti, už tím, jak je program postaven). Vidíme také, že téměř vše je propojeno se vším.

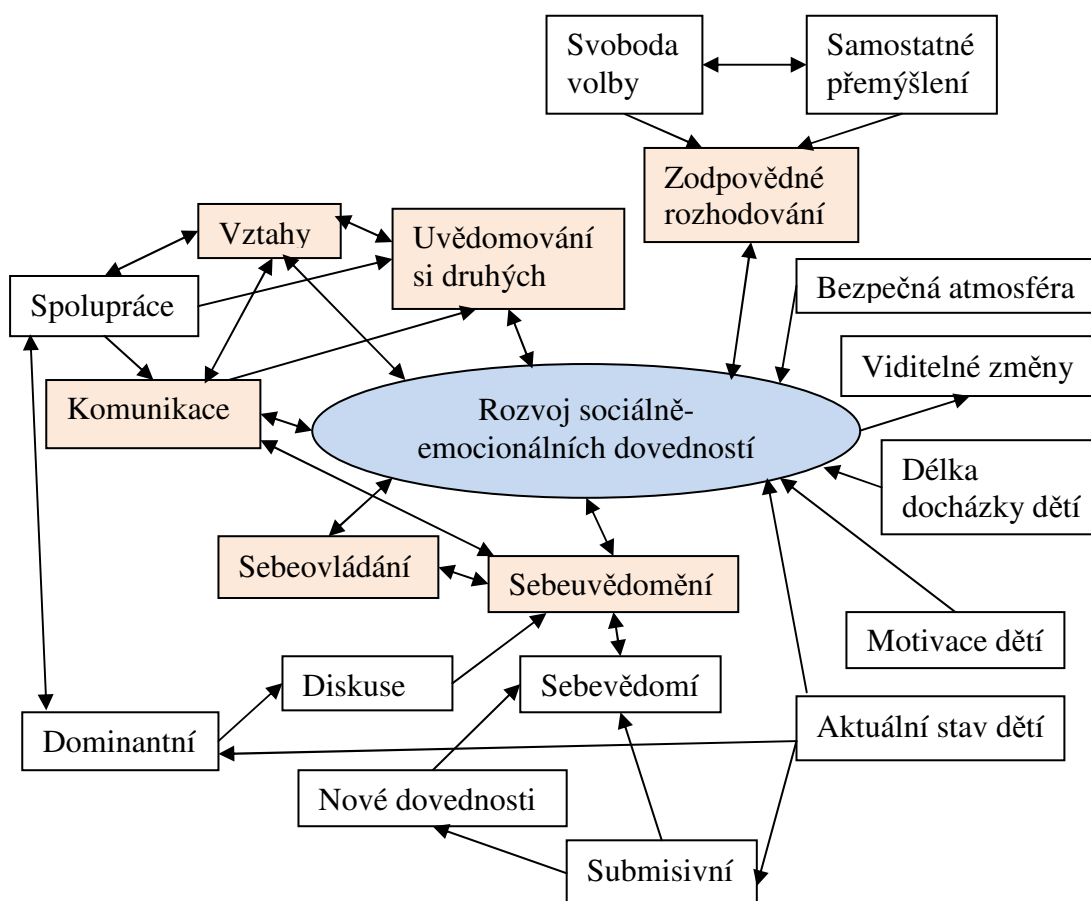
Důležité jsou nejen jednotlivé části sociálně-emocionálního učení, ale také jakým způsobem a pomocí jakých aktivit jsou tato témata dětem přibližována, stejně tak jako prostředí, ve kterém program probíhá nebo osobnost facilitátora, který vše ovlivňuje, ale také působí jako vzor. Důležité jsou ale i samy děti a zkušenosti, se kterými do programu vstupují a okolnosti, které formovali a stále formují jejich životy. Často jsou zde děti, které se dostaly do nezáviděníhodných situací, se kterými si nevědí rady, což se může projevit např. uzavřením se do sebe nebo naopak přehnanou snahou o získání pozornosti, siláctvím, napadáním ostatních či jinými formami agrese. Tyto děti se pak často setkávají s nepochopením, jejich chování je pokládáno za problémové.

Jak vyplývá z rozhovorů, obě facilitátorky pokládají za důležité během programu vytvořit bezpečnou atmosféru, ukázat dětem své pochopení, o problémech diskutovat, dát jim možnost samostatně se rozhodovat, ale také jim svěžit určitou zodpovědnost. K tomuto tématu druhá z žen říká: „*I think they have their respect for us, because we have our respect for them*“ (Myslím si, že nás respektují, protože my respektujeme je).

5.1.6 Vnímané pokroky dětí

Jak je patrné z obrázku 6, obě facilitátorky vidí u dětí docházejících do koněm facilitovaného vzdělávacího programu určité pokroky.

První je popisuje na příkladu jedné ze skupin, kde jsou dva chlapci, kteří v nedávné době přišli o matku. Oba se účastní programu již od dubna. Jeden z chlapců je velmi uzavřený a submisivní. U něj facilitátorka vidí přínos skrze nově naučené dovednosti v práci s poníky. Vyšší sebevědomí i další dovednosti získává zvládnutím činností samých (pocit, že něco dokáže), ale také předáváním těchto informací nově přichozímu kamarádovi. Druhý chlapec je naopak spíše dominantní. V tomto případě je spatřován přínos programu v možnosti získat dovednosti jako zastavit se a naslouchat ostatním nebo pracovat společně a diskutovat o věcech místo toho, aby nutil jednat ostatní podle jeho vůle.



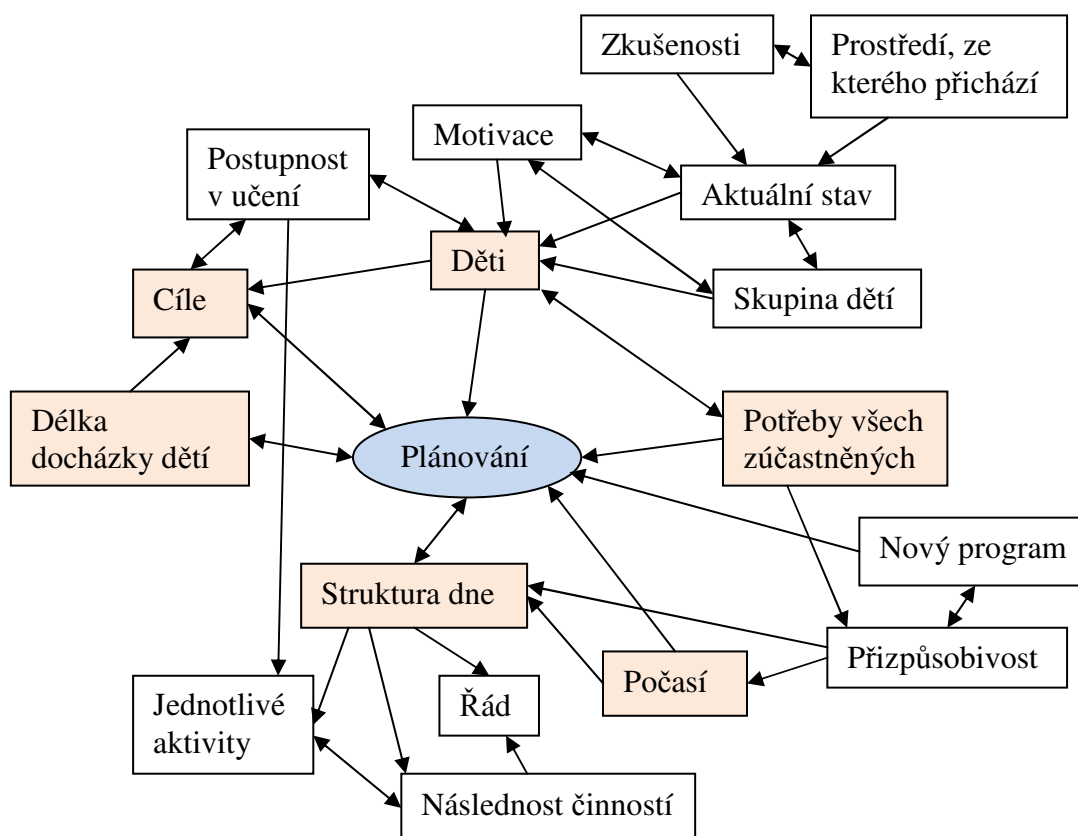
Obrázek 6. Vnímané pokroky dětí

Druhá facilitátorka vidí velký potenciál v týmové spolupráci, která se zde při mnohých aktivitách využívá. Díky ní se děti učí pracovat jako partneři, dělit se o práci i v případě, že by jí nejradši udělali sami, dát přednost druhému. Také vidí velký posun v samostatném myšlení dětí. Domnívá se, že děti jsou v prostředí, ve kterém se pohybují a ve své vrstevnické skupině zvyklé slepě následovat ostatní, kdežto zde se učí domýšlet následky svých činů a rozhodovat se podle vlastního uvážení. Učí se rozeznávat bezpečné a nebezpečné, dobré a špatné, a to je pro jejich život velmi důležité.

5.1.7 Plánování

Celý program probíhá na základě plánování, které vychází z hlavního cíle, z cílů dílčích, z délky programu nebo ze znalosti dané skupiny dětí. Program má jistou strukturu dne, kdy ráno po příchodu probíhají aktivity s poníky, které na konci úvodní části děti odvedou do výběhu. Druhou částí jsou práce spojené s péčí o poníky, tedy část, kde děti přijímají zodpovědnost, za to, že poníci budou mít vše, co potřebují, až se večer vrátí z pastviny. Tedy vodu, seno, krmení a čistou stáj.

Na každý den je připraven plán, který odráží schopnosti dětí, i to, co už se v předešlých lekcích stihly naučit. Jak vyplývá z obrázku 7, tento plán je často nutné okamžitě přizpůsobovat měnícímu se počasí a aktuálnímu stavu dětí. Někdy se také může stát, že se při diskusi objeví nějaké téma či problém, se kterým je třeba dále pracovat. I to může být důvod ke změnám v původním plánu, a to co se týče jak aktivit, tak i způsobu, jakým je k činnostem přistupováno.

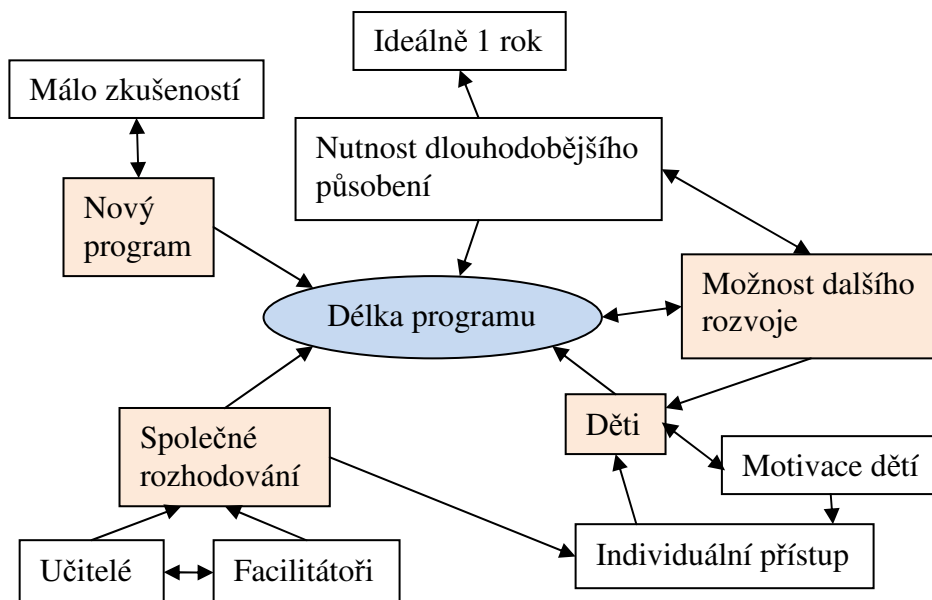


Obrázek 7. Plánování programu

5.1.8 Délka programu

Další otázka se týkala délky programu. Facilitátorek jsme se dotazovali, jak dlouho si myslí, že musí děti docházet do koněm facilitovaného vzdělávacího programu, aby zúčastněné děti získaly výhody z programu.

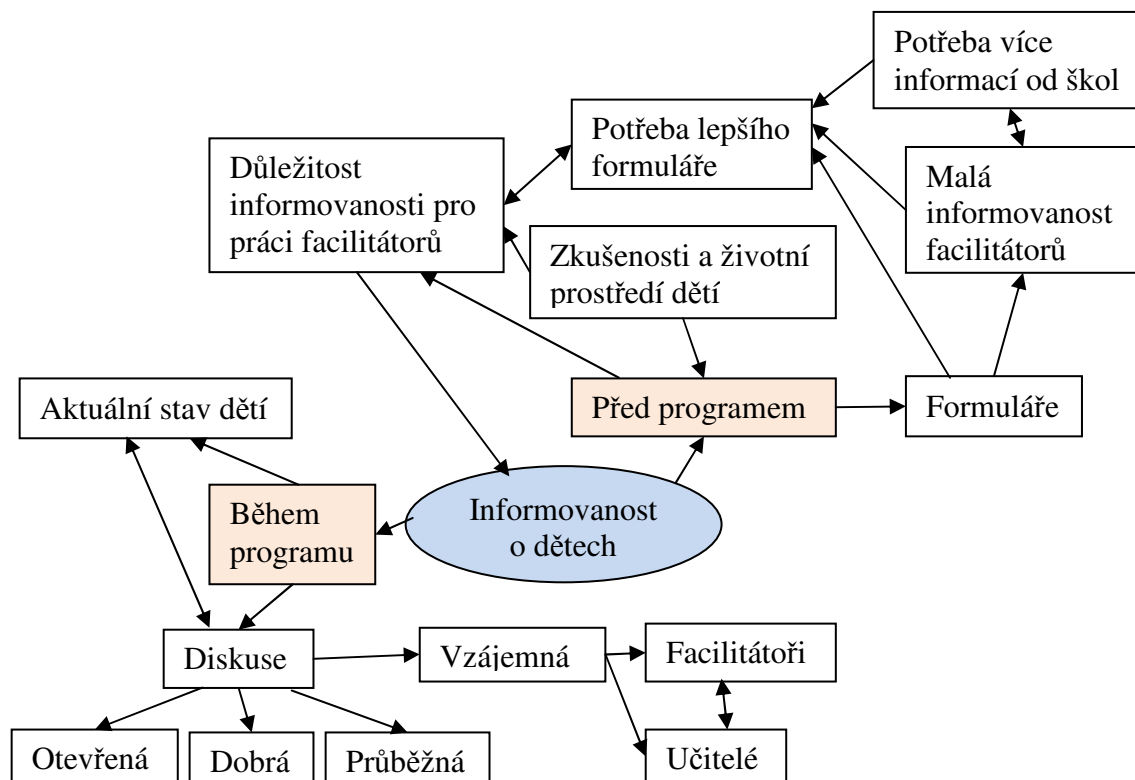
Z rozhovoru je zřejmé, že je na danou otázku velmi těžké odpovědět, protože program probíhá teprve krátce. Druhá facilitátorka konstatovala, že jedno období, které spočítala na necelé tři měsíce, rozhodně není dostatečná doba. Obě ženy se pak shodly, že pro děti, které dochází do programu nyní, by bylo nejlepší, aby pokračovaly a absolvovaly celý jeden rok.



Obrázek 8. Činitelé ovlivňující volbu délky programu

5.1.9 Míra informovanosti

Devátá otázka si kladla za cíl zjistit, zda mají facilitátorky dostatek informací o dětech. Důležitosti znalosti kontextu problémů dětí a jejich zázemí i nedostatečné informovanosti už jsme se dotkli v otázce zabývající se možnostmi zlepšení programu. Obrázek 9 nám tuto problematiku osvětluje o něco více.



Obrázek 9. Informovanost facilitátorů o dětech

Z rozhovoru vyplývá, že problematické je získávání informací o dětech před kurzem. Byly zjištěny nedostatky ve stávajícím formuláři. Učitelé také neposkytují tolik informací, kolik by mohli, a jeden z učitelů dokonce nenavrátil vyplněné dotazníky ani po dvou měsících od začátku programu.

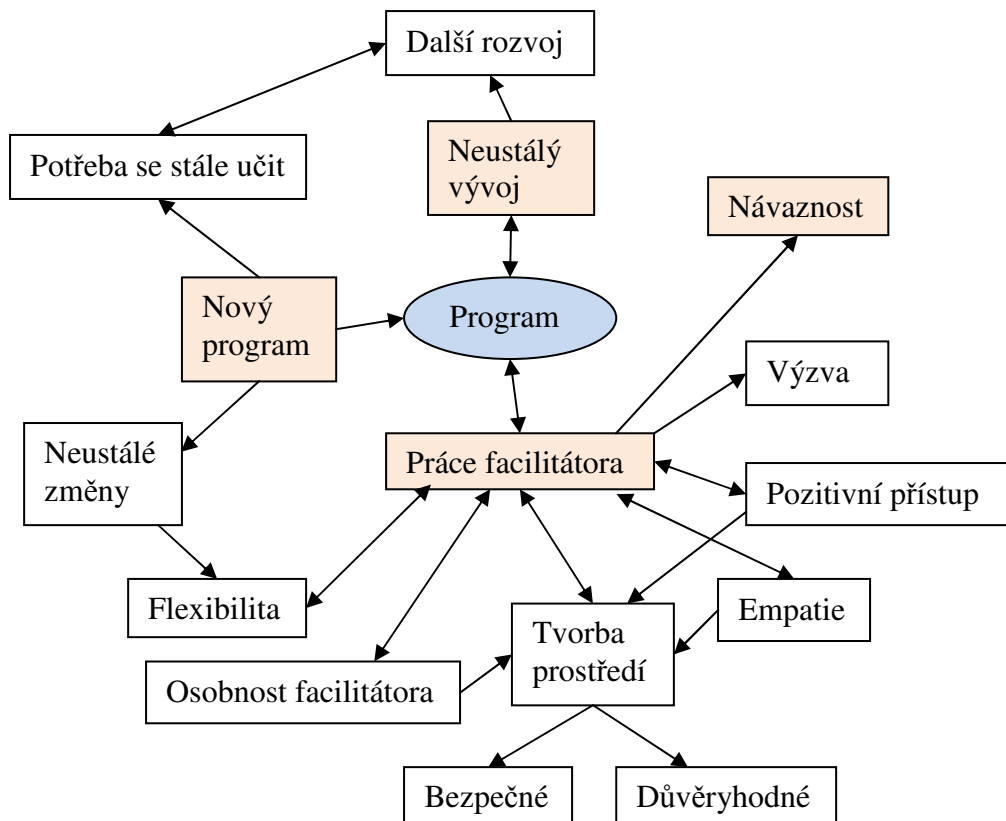
Oproti tomu je komunikace během programu velmi dobrá. Učitelé a facilitátorky spolu otevřeně komunikují. Facilitátorky podávají informace o průběhu programu, pokrocích, případných problémech nebo sděleních dětí, kterých by si měli být učitelé vědomi (např. informace o šikaně, možném užívání drog apod.). Učitelé zase informují facilitátorky o aktuálních zážitcích dětí, které by mohly mít vliv na program (např. úmrtí sourozence během prázdnin nebo když bylo dítě přítomné nehodě, při které zahynulo jeho šťeně, apod.).

5.1.10 Dodatečné informace

Závěrečná otázka byla prostorem k vyjádření dalších myšlenek. Odpovědi žen jsou zaneseny v obrázku 10.

První facilitátorka hovořila o širokém potenciálu programu, jeho rozvoji i návaznosti na něj v rámci dalších programů organizace Festina Lente. V těchto programech spatřuje dobré možnosti do budoucnosti pro mladé lidi se specifickými potřebami, kteří mají často velké problémy ve škole.

Druhá z žen zmiňuje neustálý růst a vývoj tohoto programu i svůj zájem o něj. Za velmi důležitou pokládá flexibilitu a během rozhovoru s ní vyplynulo více informací o jejích pocitech z práce i o náročnosti této práce. Mluvila o potřebě vcítit se do pocitů dětí, snaže pochopit kontext jejich života, nutnosti nepřikazovat dětem, co mají dělat, ale místo toho jim ukázat pochopení, pomoci jim vyjádřit své pocity a dát jim najevo, že je v pořádku se cítit tak, jak se zrovna cítí. Říká, že to je podle ní ta nejdůležitější a největší věc programu.



Obrázek 10. Dodatečné informace facilitátorů

5.2 Výsledky vyplývající z rozhovorů se zaměstnanci škol

Cílem rozhovorů se zaměstnanci škol bylo zmapování očekávání, názorů a informovanosti o koněm facilitovaném vzdělávacím programu lidí, kteří sem děti vysílají a také rozhodují o tom, které děti tuto možnost dostanou. Jsou to lidé poskytující facilitátorům informace o dětech a děti do organizace přivádí a odvádí. Během vlastního programu však nejsou přítomni.

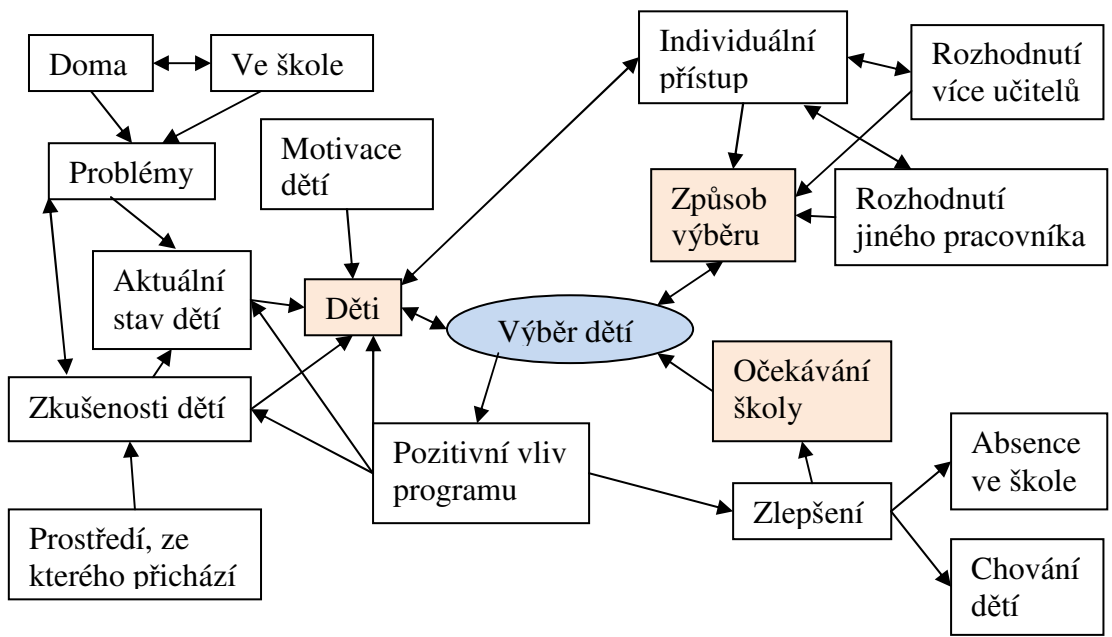
5.2.1 Výběr dětí

Otázka zjišťující okolnosti a kritéria výběru dětí v jednotlivých školách byla druhou otázkou rozhovoru. První otázka byla zaměřena na osvětlení role učitele ve škole a jeho práce s dětmi. Tyto informace již byly využity v části diplomové práce zabývající se metodikou, konkrétně u charakteristik jednotlivých zaměstnanců škol. Proto zde odpovědi na první otázku neuvádíme.

Jak je možné vidět z obrázku 11, na rozhodování učitelů mají největší vliv očekávání vůči programu a děti. Děti jsou vybírány individuálně a na výběr má vliv jejich aktuální stav, problémy, které děti mají (chování ve škole, problémové rodinné zázemí, tragické události v životě dětí, přílišná submise a uzavřenost – pojmenovaná jako syndrom neviditelného dítěte, apod.). Důležitá je ale také motivace dětí. Děti ve všech třech školách jsou vybírány na základě dobrovolnosti a program si musí užívat. Podle jedné z dotazovaných je také důležitá láska k přírodě a zvířatům, která umožňuje přirozenější učení během koněm facilitovaného vzdělávacího programu.

Všechny děti mají určité specifické vzdělávací potřeby v sociální sféře, vedoucí ke změnám a problémům v chování. Školy od programu očekávají zlepšení v chování dětí, zejména celkové zklidnění, nárůst sebevědomí, zlepšení sebeovládání, ale například i to, že děti budou o něco šťastnější. Také si přejí zlepšení školní docházky, protože většina těchto dětí dochází do školy pozdě nebo málo.

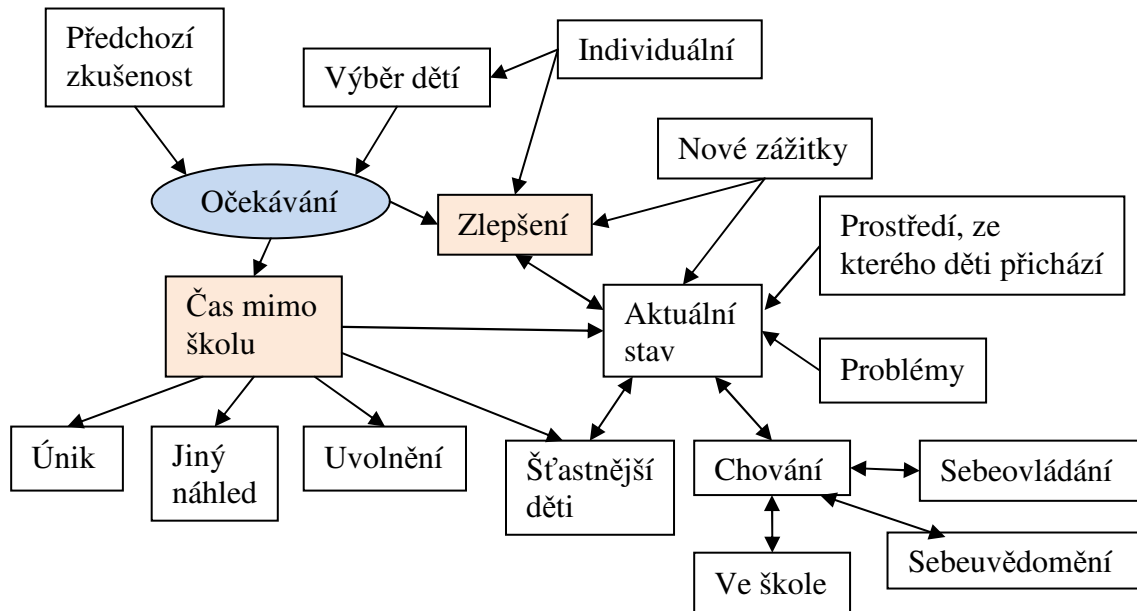
Důležité je také zmínit, že v jedné ze škol nerozhoduje o výběru dětí dotazovaná. Děti totiž před účastí v programu mění školu, vybírá je tedy pracovnice ze školy předešlé. Tento fakt má proto vliv na možnost a schopnost dotazované ženy posuzovat a hodnotit vliv programu na děti, což bude důležité v jedné z následujících otázek.



Obrázek 11. Výběr dětí do programu

5.2.2 Očekávání

Obrázek 12 zachycuje očekávání zaměstnanců škol od koněm facilitovaného vzdělávacího programu.



Obrázek 12. Očekávání učitelů

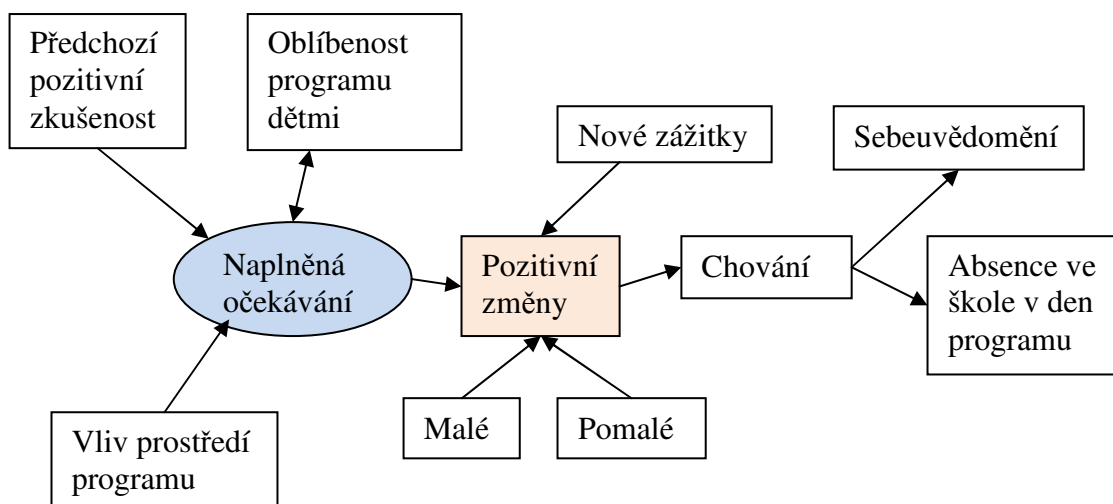
Jak již bylo zmíněno u předchozí otázky, učitelé očekávají zlepšení stávajícího stavu dětí. První dvě dotazované uvádí konkrétní představy, jakým způsobem by program mohl pomoci právě dětem z jejich škol, které se programu účastní. Jedna z žen uvádí také pozitivní zkušenost s jiným programem v organizaci Festina Lente a uvádí, že očekává podobné změny, které viděla u dětí navštěvujících zmiňovaný program.

Poslední dotazovaný vyjadřuje určitou nejistotu, přiznává, že si není jistý, co od programu může očekávat.

Jiní dva učitelé se pak shodují, že by program měl být jakýmsi speciálním časem pro děti, časem mimo školu, kdy si mohou „vyčistit hlavu“, časem, kdy mají možnost být mimo stres školy a domova, časem pro ně samé. Na základě toho pak očekávají, že děti budou šťastnější, zlepší se jejich chování i docházka do školy.

5.2.3 Naplňování očekávání

V další otázce jsme se dotazovaných ptali, zda se jejich očekávání naplňují, či nikoli. Jak můžeme vidět na obrázku 13, všichni učitelé odpověděli kladně.



Obrázek 13. Splňování očekávání programem

Jedna z dotazovaných mimo jiné odkazuje na pozitivní zkušenost s jiným programem a vliv atmosféry v celé organizaci. Na to stejné naráží i další z dotazovaných žen, když říká: „*You know, regardless of the children who might be in trouble in the school, they're not in trouble when they're in Festina*“ (bez ohledu na to, že děti, které mohou být problémové ve škole, nemají problémy ve Festině). Právě příležitost být dobrý, kterou tyto děti nemají často v běžném rodinném či školním životě, vidí jako velký přínos programu. Dále zmiňuje velkou oblíbenost programu u dětí i velký zájem o něj.

Třetí dotazovaný uvádí, že je zatím těžké soudit, zda jsou očekávání naplňována. Nicméně v zápětí konstatuje, že u dětí pozoruje malé změny, a že program splňuje základní cíle školy (zlepšení školní docházky v den programu, malé změny v chování).

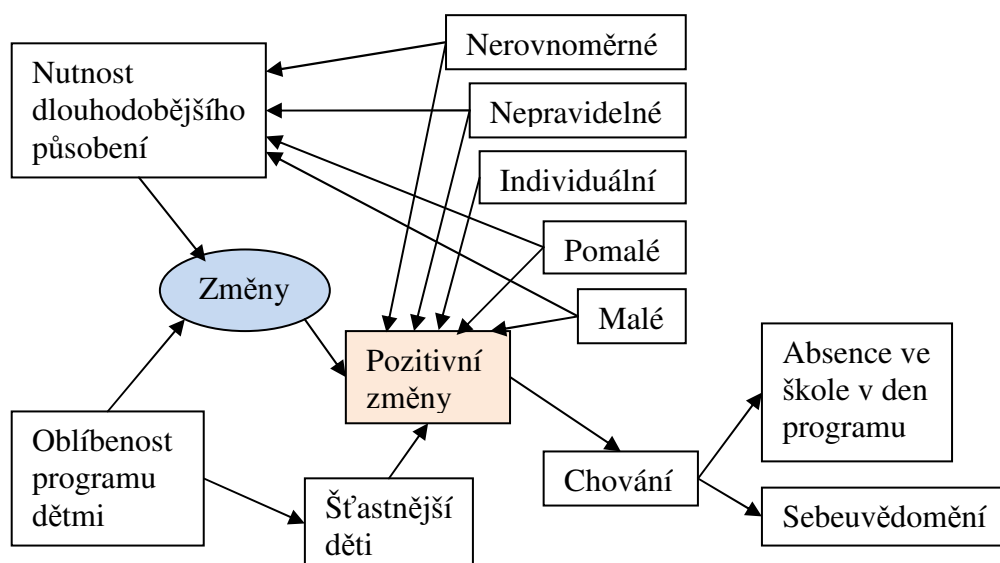
5.2.4 Změny v chování dětí

S předchozími otázkami také souvisí pozorované změny v chování dětí. Předpokladem u otázky mimo jiné bylo, že pokud učitelé budou spatřovat určité změny v chování dětí, dochází k přenosu naučených dovedností do jiného prostředí, protože učitelé nejsou, jak již bylo zmíněno, přítomni během programu.

První dotazovaná říká s naprostou jistotou, že k pozitivním změnám dochází. Charakterizuje je jako nepravidelné, nerovnoměrné, individuální nebo pomalé. Mluví také o možnosti skrytých pokroků. Podle ní je velkým pokrokem už jen to, že jsou děti šťastnější.

Druhá žena zmiňuje, že délka programu je příliš krátká, aby byly změny viditelné, i fakt, že děti kvůli nedávnému příchodu z jiné školy příliš nezná a není tedy schopná posuzovat, zda došlo ke změnám v chování. Nicméně následně mluví o velkém přínosu programu pro chlapce, který dochází do programu již od dubna, o jeho nadšení, když vypráví o tom, co se zrovna naučil, jak na něho koně reagují nebo ji vysvětluje, jak vodit koně.

Dotazovaný muž uvádí zlepšení školní docházky v den programu i malé změny v chování chlapců. Říká: „*So, we would be kind of wondering what exactly happens. Hmm... So far, yeah, like I mean everybody that's went on it, sais, come back a little bit better*“ (Můžeme se jen domnívat, co přesně se děje. Hm... Každopádně, ano, myslím, každý, kdo tam byl, řekněme, se vrátil o trochu lepší).



Obrázek 14. Pozorované změny v chování dětí

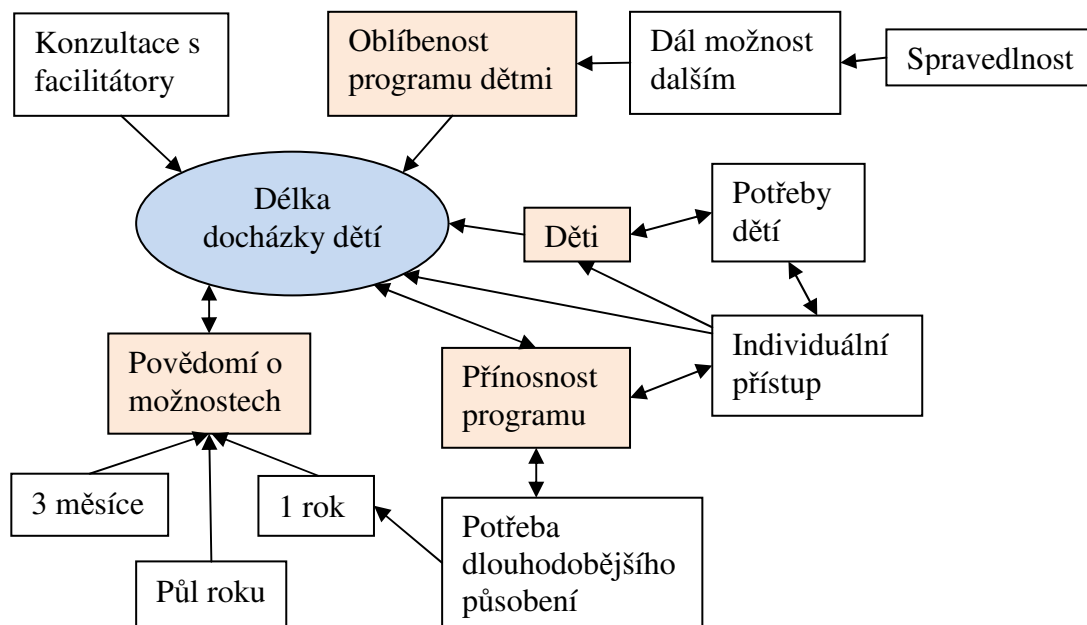
5.2.5 Způsob stanovování délky programu

Doba, po kterou budou děti docházet do koněm facilitovaného vzdělávacího programu, je poměrně důležitá proměnná, ovlivňující míru vlivu tohoto programu na děti. Během pozorování byly zjištěny mezery v informovanosti o délce docházky jednotlivých chlapců a dívek mezi zaměstnanci škol a facilitátory. Ze zmiňovaných důvodů byly této problematice věnovány celkem tři otázky, které se vzájemně doplňují. Cílem první z otázek bylo objasnit, jakým způsobem se učitelé rozhodují o délce programu (výsledky viz obrázek 15).

První z dotazovaných uvedla, že je to ryze individuální rozhodnutí, které záleží na konkrétních potřebách dítěte. Dále zmiňuje, že pokud program pozitivně působí na velmi specifické potřeby dítěte, bude mu umožněno v programu setrvat celý rok. Nejdůležitějším důvodem pro kratší účast některých dětí je podle ní velký počet dětí se specifickými potřebami v jejich škole, které by z programu mohly profitovat. Ráda by tyto děti podělila pokud možno spravedlivě.

Druhá žena mluvila o potřebě dlouhodobějšího působení na skupinu dětí, které do programu vysílá její škola. Z tohoto důvodu by upřednostňovala celoroční docházku.

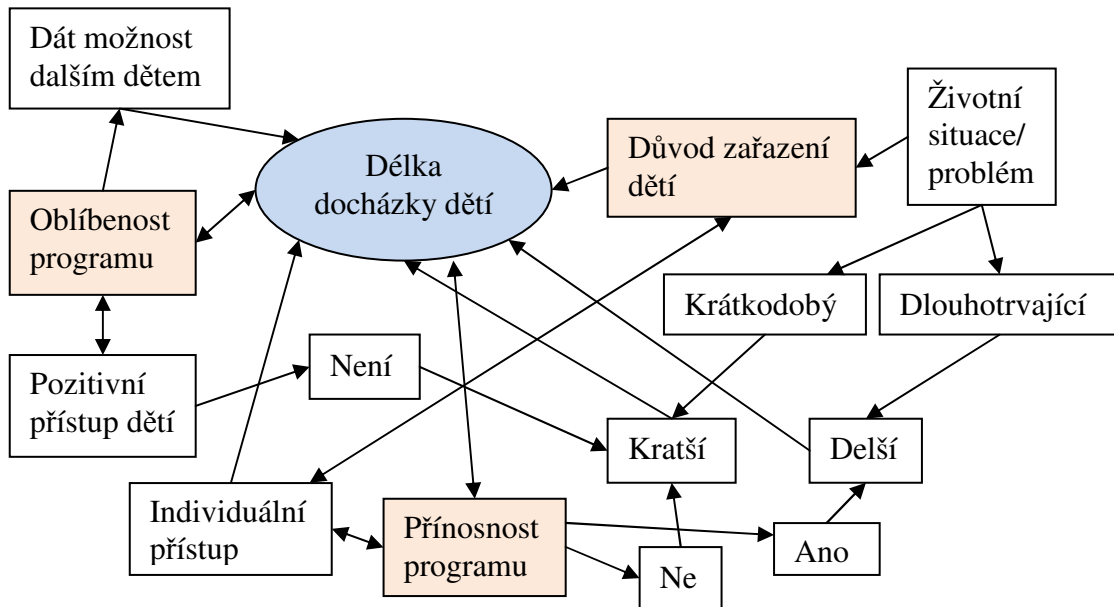
Muž konstatoval, že vše záleží na dohodě s jednou z facilitátorek. Vidí ale také nedostatek pravidelnosti a řádu v životech chlapců, proto by preferoval delší dobu účasti v programu. To ale za předpokladu, že se nezhorší chování dětí či jejich docházka do školy.



Obrázek 15. Způsob stanovování délky programu

5.2.6 Důvody různé délky docházky

Druhá ze tří otázek se zabývala důvody, proč zaměstnanci škol volí delší nebo kratší dobu docházky dětí do programu. Výsledky jsou zaznamenány v obrázku 16.



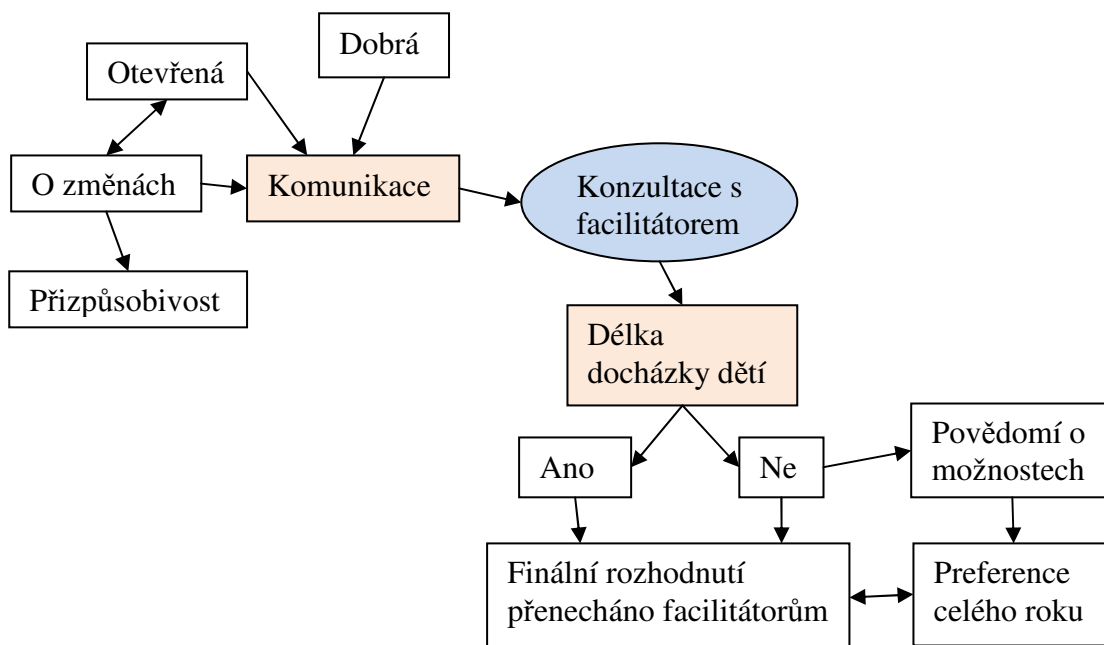
Obrázek 16. Činitelé ovlivňující volbu délky programu

Obě ženy v tomto případě uvádí příklady konkrétních dětí, na kterých vysvětlují svá rozhodnutí. Jedna z nich mluví o volbě délky programu na základě důvodu výběru dětí a okolnostech v jejich životech. Za krátkodobý problém zde považovala např. situaci, kdy jedné z dívek během letních prázdnin zemřel sourozenec. V tomto případě vidí možnost, že se stav dívky poměrně rychle zlepší, proto nevidí potřebu dlouhodobé intervence. V druhém případě mluvila o chlapci, který je v náhradní péči a jeho rodinná situace je celkově komplikovaná. Tyto problémy jsou dlouhotrvající a potřeba dlouhodobého působení větší.

Druhá žena naopak uvedla důvod, proč se rozhodli pro vyloučení jednoho z dětí, které se účastnilo programu v minulém roce. Za nejdůležitější považovala neúčast chlapce na programu během prázdnin, která podle ní mohla být zapříčiněna malým zájmem či nedostatečnou podporou ze strany rodičů.

5.2.7 Konzultace délky docházky s facilitátory

Obrázek 17 zaznamenává odpovědi na otázku, zda učitelé konzultují svá rozhodnutí ohledně volby délky programu s facilitátory.



Obrázek 17. Konzultace volby délky programu s facilitátory

Bylo zjištěno, že muž konzultoval tuto problematiku s facilitátory opakovaně, své rozhodnutí však ponechává na nich. Jedna z žen odpověděla, že délku docházky jednotlivých dětí se zaměstnanci organizace Festina Lente ještě neprobírala. Je otevřená možnosti nechat děti v programu celý rok, ale závěrečné rozhodnutí opět ráda přenechá facilitátorkám.

Druhá žena zkonstatovala, že v průběhu kurzu probíhá velmi dobrá, oboustranná komunikace, nicméně na otázku neodpověděla.

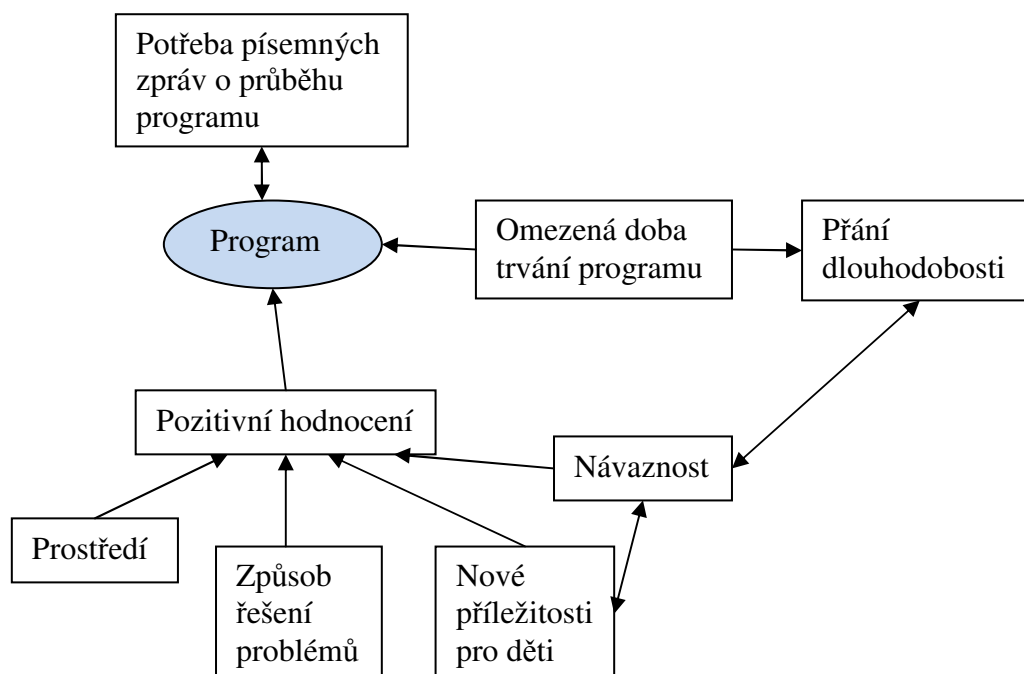
5.2.8 Dodatečné informace

Poslední otázka dávala prostor vyjádřit vlastní názor, či sdělit jakékoli jiné informace spojené s koněm facilitovaným vzdělávacím programem. Odpovědi na tuto otázku byly velmi rozmanité (viz obrázek 18).

Jeden z dotazovaných zaměstnanců škol zmínil, že cítí potřebu krátkých, stručných zpráv o průběhu programu, které by od facilitátorů škola dostávala např. jednou za dva měsíce. Přál by si, aby zde byly zaznamenány jednotlivé aktivity, které děti vykonávaly, jaký byl jejich cíl a pokrok, který děti udělaly. Říká, že tyto zprávy by pak bylo možné zakládat a zpětně díky nim hodnotit vývoj a zlepšování dětí.

Další respondenti pozitivně hodnotí program i možnosti návaznosti na něj v rámci organizace Festina Lente.

Jedna z žen také vyjadřuje své nadšení z přístupu facilitátorek k dětem a jejich způsob odměňování, kterému jednoho dne přihlížela, když přišla děti vyzvednout. Popisuje situaci, kdy si děti za odměnu za dobré chování mohly vybrat oblíbenou aktivitu. Chlapec se tehdy rozhodl, že chce pohladit svého oblíbeného koně. Tak málo mu stačilo k dobrému pocitu z celodenního snažení.



Obrázek 18. Dodatečné informace zaměstnanců škol

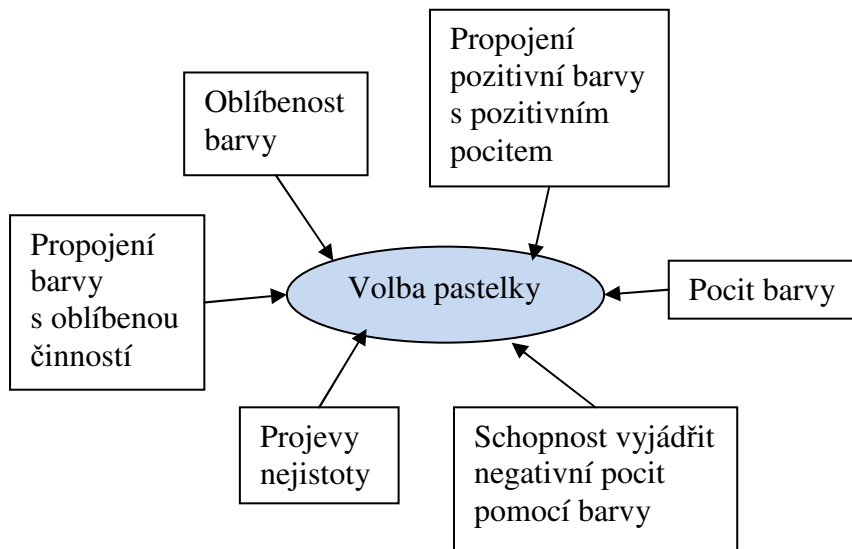
5.3 Výsledky vyplývající z rozhovorů s dětmi

Snahou skupinových rozhovorů s dětmi bylo nenásilnou formou získat informace o tom, jak vnímají program sami účastníci, a co se zde zatím naučily.

Nutné je podotknout, že stejně, ne-li více zajímavý jako výsledky, byl průběh rozhovorů samotných. Během nich docházelo k vzájemným interakcím dětí. Děti často projevovaly pochopení pro druhé a snahu pomoci, pokud jejich kamarádi neznali odpověď nebo nemohli najít vhodná slova. Bylo také zřejmé, že některé děti mají velký problém s udržení pozornosti. Zajímavé bylo pozorování různých reakcí jednotlivých dětí, kdy někteří při ztrátě pozornosti začaly vyhledávat jiné podněty, ale přitom stále sledovaly rozhovor a byly připravené odpovídat na otázky. Jiné přestaly vnímat a další, když pro ně začínal být rozhovor příliš dlouhý (cca po 15 min.), začaly vyrušovat, jinými způsoby na sebe upoutávat pozornost nebo dokonce zesměšňovat odpovědi druhých a urážet je. Můžeme se domnívat, že v jednom z rozhovorů výše zmiňovaný přístup jednoho z chlapců mohl ovlivnit výpovědi ostatních dětí.

5.3.1 Výběr pastelky

První otázka byla spíše otázkou „zahřívací“, sloužící k odstranění zábrán. Zároveň však bylo jejím cílem zjistit, zda jsou děti schopné uvědomovat si a vyjadřovat své pocity. Děti dostaly za úkol vybrat si pastelku, jejíž barva nejvíce vystihuje jejich momentální náladu. Tu pak měly popsat.



Obrázek 19. Volba pastelky dětmi

Odpovědi dětí jsou zaznamenány na obrázku 19. Nejčastějším důvodem k výběru určité pastelky byla oblíbenost této barvy s vysvětlením pocitu z barvy (např. protože se cítím růžově), několikrát to ale také bylo spojení s oblíbenou činností, ale také propojení pozitivní barvy s pozitivními pocity. Zajímavé bylo také vyjádření energie, kterou jeden z chlapců cítí ze zlaté barvy: „*The power in it*“ (ta síla v ní).

Jedno z dětí bylo dokonce schopné vyjádřit, i když váhavě, negativní emoci. „*I pick red, cause, because that's, I feel red, cause it stands, cause that stand for... angry*“ (vybírám si červenou, protože, protože to je, cítím se červeně, protože to vyjadřuje, protože to vyjadřuje... vztek). Nutné je podotknout, že tomuto chlapci je jen osm let.

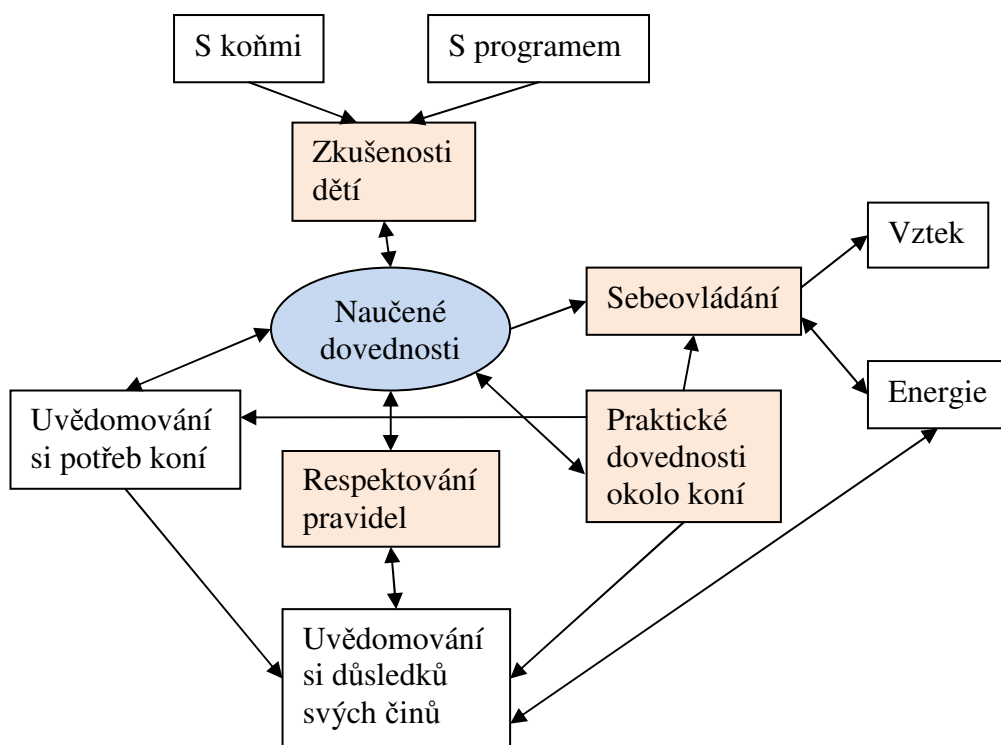
Všechny děti si vybraly pozitivní barvy, z čehož lze usuzovat, že se v organizaci cítí dobře.

5.3.2 Nabyté vědomosti

Co jste se tu naučili, zněla další otázka, která byla dětem položena. Dvě ze skupin uváděly převážně praktické dovednosti spojené s péčí o poníky a další prací s nimi. Přitom zmiňovaly i některá pravidla, která je zde nutné dodržovat (zůstat vedle ramene koně při vodění, zůstat klidný – „low energy level“). Z rozhovorů je také zřejmé, že si děti uvědomují možné následky svého jednání, jako např. že se koně mohou polekat či utéct, pokud budeme příliš aktivní.

Od třetí skupiny se dovídáme jako první informaci, že dva z chlapců dochází do programu již od dubna a že se stále učí nové věci, což zvyšuje jejich motivaci, respektive oblíbenost programu. Překvapivě se z tohoto rozhovoru nedovídáme, jaké praktické činnosti se děti naučily, ale za důležité očividně považují respekt ke koním, schopnost být klidný a nebýt našťvaný na lidi („*Just like... Cannot, like, be, like kind a, like hyper or get angry with people and like just to be calm and everything like that*“). To poukazuje na nutnost sebeuvědomění a sebeovládání i uvědomování si druhých.

Odpovědi dětí byly zaznamenány do přehledného schématu (viz obrázek 20).



Obrázek 20. Naučené dovednosti během programu z pohledu dětí

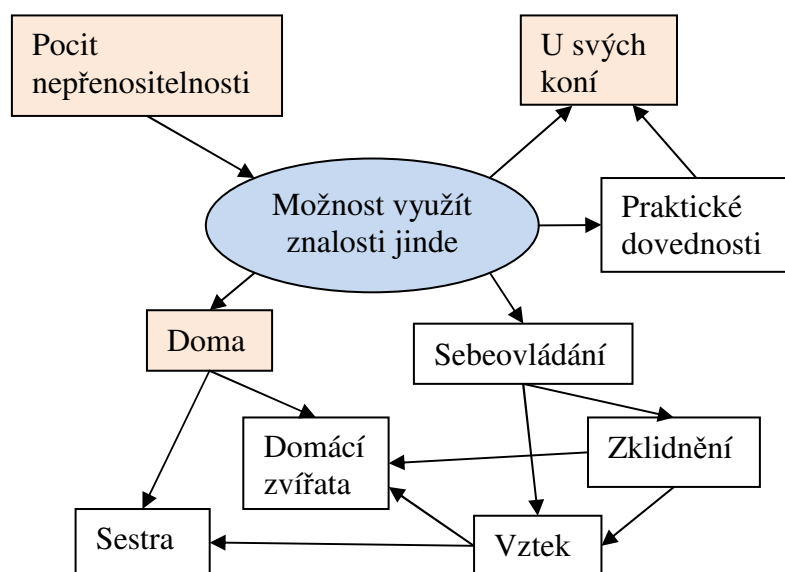
5.3.3 Vnímání možnosti přenosu znalostí

Z obrázku 21 můžeme vyčíst, jak vnímají děti možnosti využití naučených dovedností mimo prostředí organizace Festina Lente.

Skupiny, které uváděly především praktické dovednosti, měly většinou pocit, že dovednosti nelze přenést do žádného jiného kontextu a když, tak pouze u jiných koní.

U třetí skupiny se ale dovídáme velice zajímavé skutečnosti. Dva chlapci si uvědomují možnost přenosu dovedností sebeovládání. Jeden uvádí, že když je u něho sestra, nenaštve se na ní, celkově se vnímá jako klidnější.

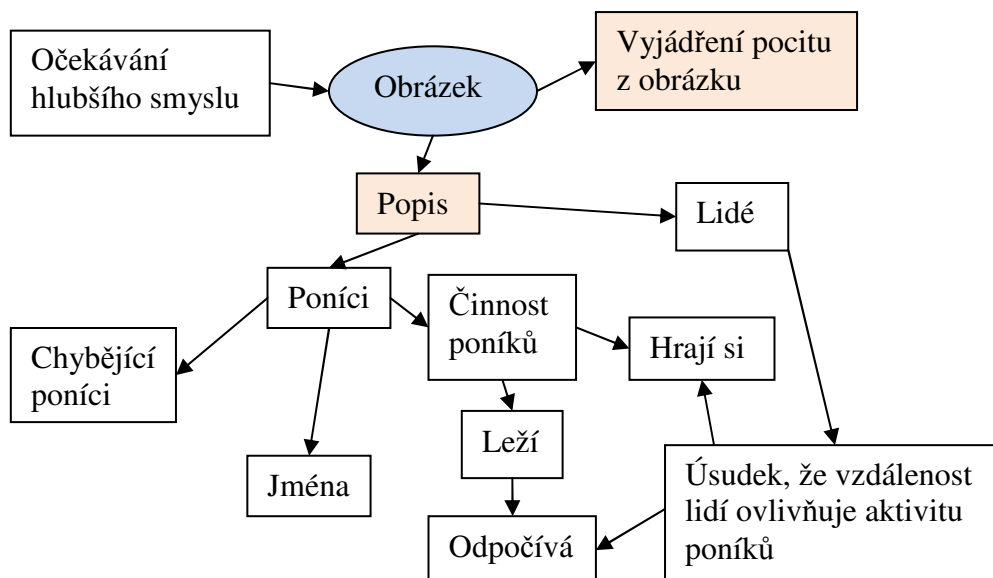
Druhý hoch také zmiňuje ovládní stresu a vnitřní energie, tentokrát však ve spojení s domácími mazlíčky. Říká: „*I've learnt to handle, like... my anger here.... My anger here, cause like, every time, like, my cat bites me at home I just rage quick. I just go really angry and I just walk away. Ah yeah... and I just learnt here that, to stay calm and all around her and same thing with my dog, my dog is real jumpy. And is it really, I stay calm around it and he doesn't really jump on me any more*” (Naučil jsem se zvládat, jakože... vztek, tady... Můj vztek, protože, jako, pokaždé, jako, když mě doma moje kočka kousne, rychle se rozhněvám. Rychle se naštvu a prostě odejdu pryč. Ano... a právě tady jsem se naučil zůstat klidný a vždy když jsem s ní a to samé s mým psem, můj pes opravdu hodně skáče. A to je skutečné, pokud zůstanu klidný, když jsem s ním a už na mě opravdu víc neskáče).



Obrázek 21. Vnímání možnosti přenosu znalostí dětmi

5.3.4 Popis obrázku

V další části rozhovoru měly děti popsat, co vidí na fotografii s poníky, se kterými během programu běžně pracují. Cílem otázky bylo zjistit, zda si děti uvědomují druhé, jejich pocity a co všechno jsou schopné vyčíst z řeči těla koně. Popisovaný obrázek najdete v přílohách (příloha 6).



Obrázek 22. Popis obrázku

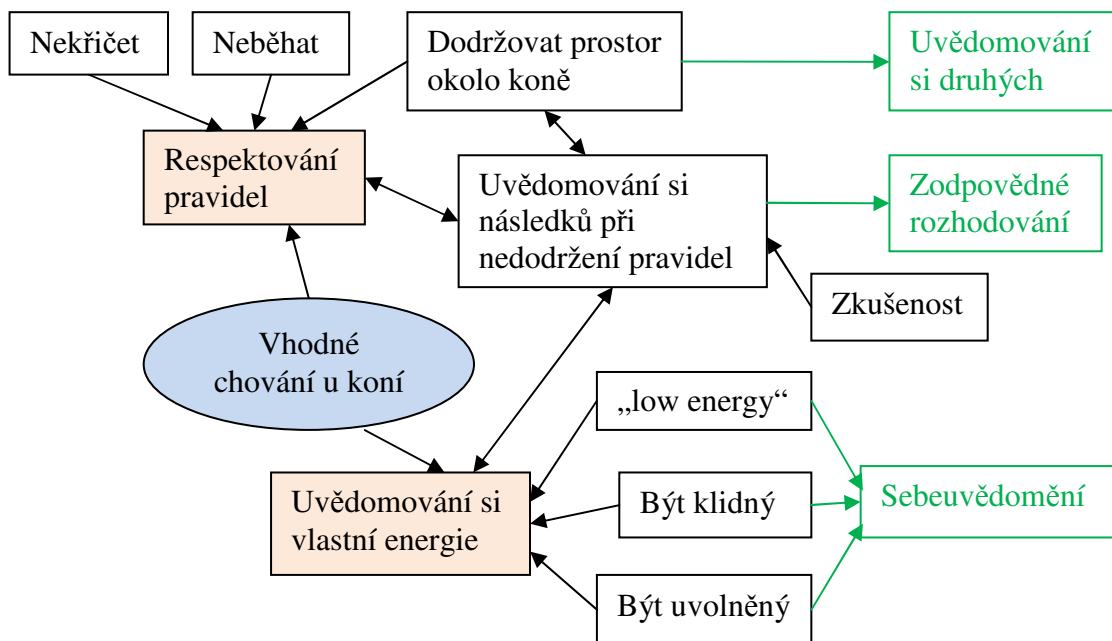
Děti se ve většině případů nejprve snažily pojmenovat poníky. Také zmiňovaly, že se jim obrázek líbí. Jak můžeme vidět z obrázku 22, dále popisovaly převážně, co poníci dělají. U ležícího poníka shodně usuzovali, že odpočívá, je klidný. Také byly zaujaty pozicí hřívy tohoto poníka. Ve všech skupinách byli zaregistrováni i lidé stojící v pozadí za jízdárnou.

Zajímavé v jedné skupině bylo, že děti vytvořily hypotézu o propojení přítomnosti lidí a jejich vzdálenosti od poníků s aktivitou koní. *“There is people around... That’s what making them hyper. She’s relaxed cause there’s no one around her. There’s people up there watching them, that’s why they are probably hyper, that’s why they are not relaxing”* (Tam jsou lidé... To je to, co je dělá aktivními. Ona je uvolněná, protože okolo ní nikdo není. Tam nahoře jsou lidé, kteří je pozorují, to je to, proč jsou pravděpodobně hyperaktivní, to je to, proč nejsou uvolnění).

Stejný chlapec také o něco později registruje, že na obrázku chybí někteří poníci. Běžně jich je pohromadě pět, a na této fotografii jsou jen tři. Říká, že by na jízdárně měli být všichni spolu.

5.3.5 Popis chování u koní

V páté otázce jsme se děti ptali, jak by se měly chovat u koní. Zajímalo nás, zda se v této otázce objeví problematika sebeovládání, spojená s nutností dodržování určitých pravidel. Odpovědi dětí jsou zaneseny do obrázku 23. Zelenou barvou je vyznačený možný vliv na rozvoj konkrétních sociálně-emocionálních dovedností vyplývajících z rozhovorů. Jednalo se však o skryté kódy, proto byla zvolena odlišná barva.



Obrázek 23. Popis vhodného chování u koní

U této otázky děti zmiňovaly především způsob, jakým se mají ve stájích chovat, tedy neběhat, nekřičet, ale uváděly také potřebu dodržovat osobní prostor koně. V tomto ohledu uváděly konkrétní případy jako nehladit koně na čele, ale na boku, nebo nestát blízko za koněm nebo jak ke koni přistoupit a nechat ho, aby nás poznal. K druhému případu většinou podávaly důvody, proč bychom to neměli dělat. Uvědomují si riziko úrazu.

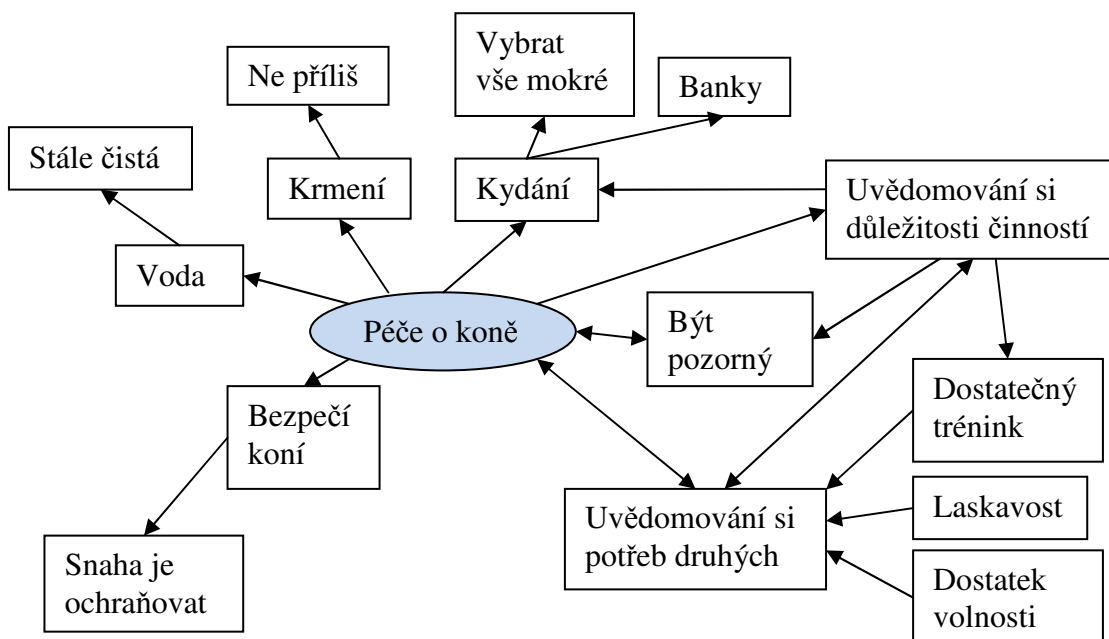
U všech skupin se také několikrát objevilo posouzení chování podle množství vlastní energie. Zde to byly výrazy jako být klidný, být uvolněný, „low energy“ nebo „energy off“.

5.3.6 Péče o koně

Další otázka zjišťovala, co je podle dětí důležité, když se starají o koně. Jak je patrné z obrázku 24, děti si uvědomují důležitost činností, které každý den během programu vykonávají, a to i přestože, jak uvidíme u výsledků otázky 9, často nepatří k oblíbeným. Zřejmé je také, že si děti uvědomují potřeby poníků, tedy jiných tvorů. To se odráží nejen ve zmiňované potřebě dát poníkům dostatek volného času, tréninku a pohybové aktivity, ale například také v uvědomování si důležitosti tvorby banků ve stáji (pozn. bank je větší vrstva podestýlky při stěnách stáje zabraňující zakulení se koně do rohu, pokud by se kůň zakulil do rohu, nemohl by vstát a mohl by se zranit).

Děti také nejednou projevily snahu uchránit koně před zraněním. Jeden chlapec zmínil, že zejména při vodění poníků je velmi důležité být pozorný a soustředit se na činnost samotnou, což je v tomto konkrétním případě, kdy hoch trpí poruchou pozornosti (ADHD) velmi cenné.

Mimo jiné se v jedné skupině opět objevila důležitost zachování klidu.



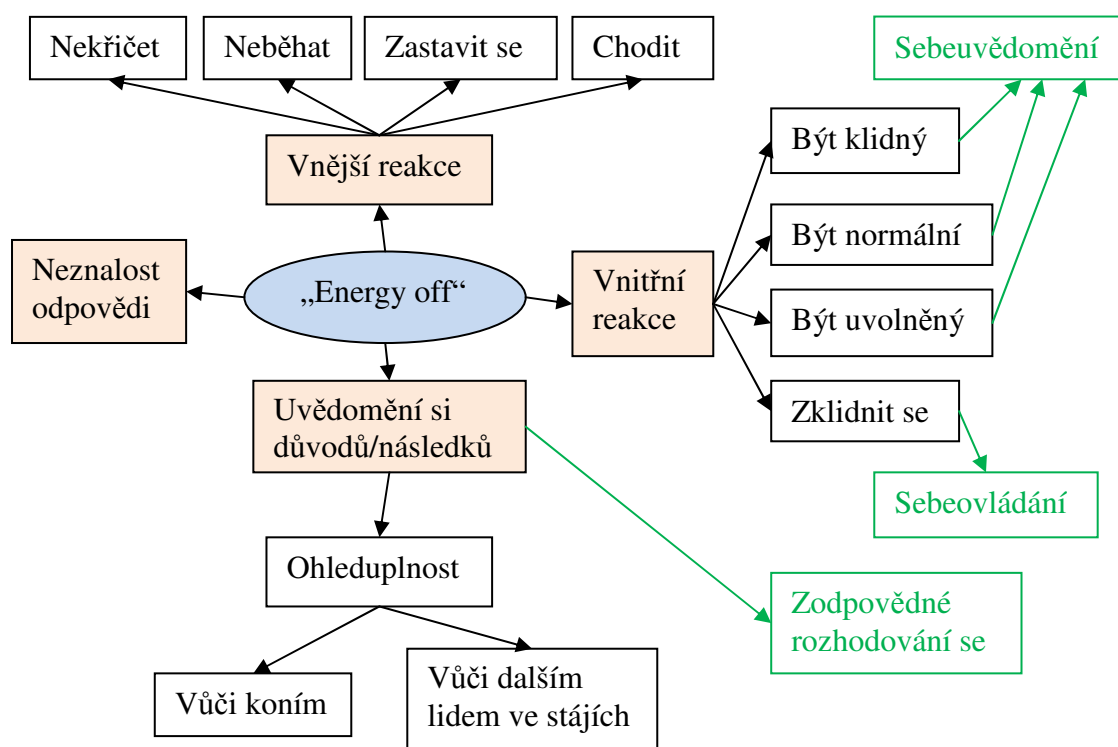
Obrázek 24. Důležité aspekty péče o koně z pohledu dětí

5.3.7 „Energy off“

Vzhledem k faktu, že se v organizaci Festina Lente používá specifického výrazu „energy off“, a jak z rozhovorů vyplývá i děti ho již poměrně často užívají, zajímalo nás, zda tomuto termínu také všichni rozumí, a pokud ano, jakým způsobem si ho vykládají.

Z odpovědí zaznamenaných v obrázku 25 vyplývá, že ne všechny děti chápou význam tohoto slovního spojení. Vypozorovaly jsme, že děti, které nebyly schopné na otázku odpovědět, jsou většinou děti velmi klidné, submisivní nebo děti s nízkým sebevědomím, tedy děti, které nemají problémy s dodržováním tohoto pravidla.

Odpovědi ostatních dětí je pak možné rozdělit na popis konkrétní činnosti, kterou provedou, když je někdo požádá, aby „vypnuly svou energii“ a na reakce vnitřní, které vyžadují uvědomění si sebe sama, jako např. být klidný, uvolněný nebo prostě být normální, ale také sebeovládání, pokud je třeba se zklidnit.



Obrázek 25. Výklad pojmu "Energy off"

Důležitý je také fakt, že si děti uvědomují, jaký vliv na jejich okolí má, když je jejich hladina energie vysoká, jsou hyperaktivní, běhají a skáčou v prostorách jezdeckého centra. A to nejen s ohledem na koně, ale i na ostatní lidi ve stájích. „...if

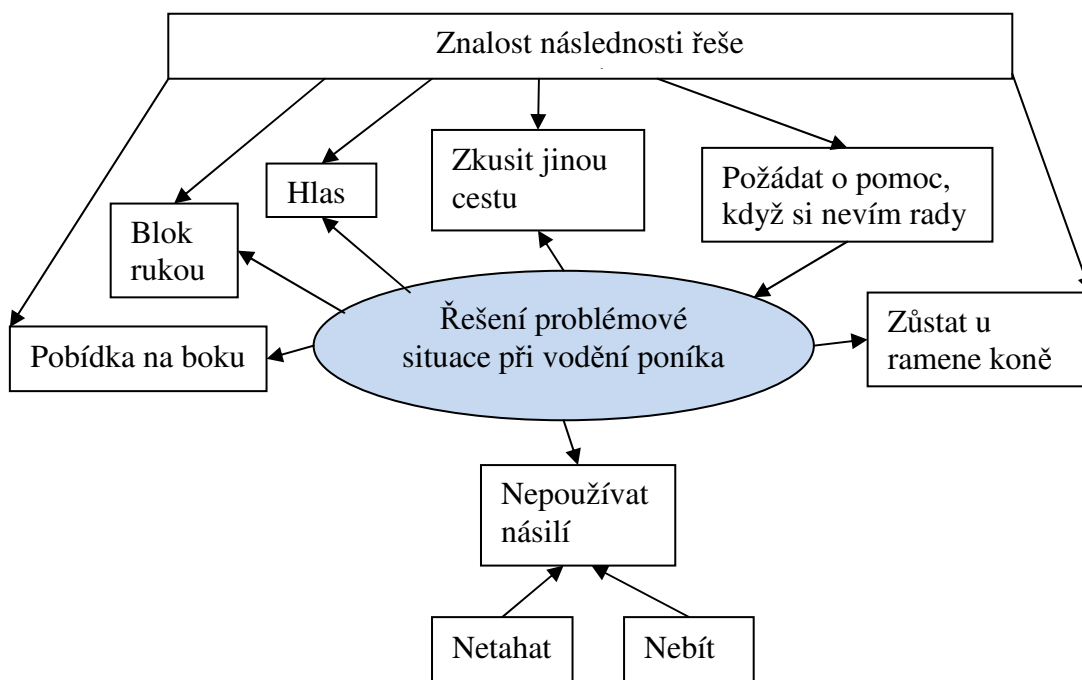
there's horses around or in the yard, so never run in the yard, cause the horses might get distracted and then,... like when horses, like, someone's brushing, someone is in the stable, and then like they could going mad and they might, like, back kick the person who's brushing it and clean them and all. And they might die." (pokud jsou v okolí nebo ve stájích koně, tak ve stájích nikdy neběhej, protože to koně může vyrušit a pak,... jakože, když koně, jako, když je někdo kartáčuje, někdo je ve stáji, a pak, jakože, oni se mohou pobláznit a mohou, jako, kopnout osobu, která je kartáčuje a čistí je a tak. A oni mohou zemřít).

5.3.8 Řešení problémové situace při vodění poníků

Další otázka skupinových diskuzí zněla: „Pokud vedete poníka, a on nechce udělat, co po něm žádáte, jak se zachováte?“

Odpovědi (viz obrázek 26) odpovídaly tomu, co se děti během programu učí. Jen ve výjimečných případech se objevily odpovědi, které by nevedly k vyřešení situace, a v jednom případě by dokonce mohl být způsob řešení nebezpečný. Bylo zajímavé sledovat tuto konkrétní situaci, kdy návrh řešení podal chlapec, který byl v den dotazování v organizaci teprve podruhé a jiný hoch se mu snažil vysvětlit, že jeho návrh, jak situaci zvládnout není vhodný. Z přístupu druhého z dětí bylo zřejmé, že si uvědomuje pohnutky, snahu i pocity toho prvního, ale zodpovědnost jej nutí ke snaze přesvědčit kamaráda o potřebě změny postupu a o možném nebezpečí v jeho stávajícím řešení.

Jako důležité také sledujeme, že děti uváděly přístup bez použití násilí, přestože řada z nich je zvyklá řešit své problémy právě pomocí síly.



Obrázek 26. Řešení problémové situace při vodění poníků

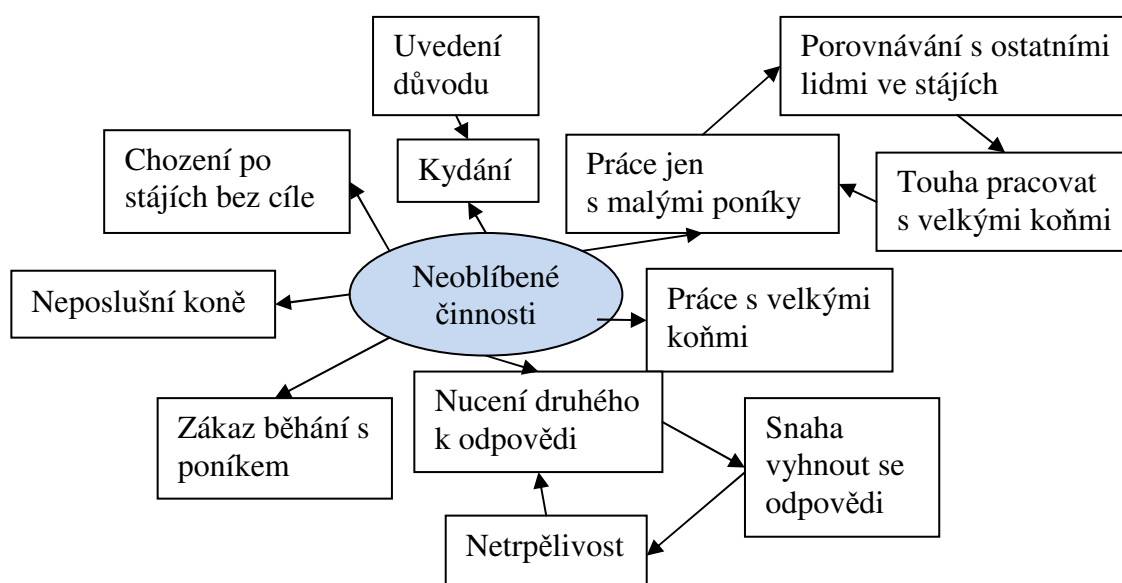
5.3.9 Neoblíbené činnosti

Poslední dvě otázky skupinových rozhovorů s dětmi zjišťovaly oblíbené a neoblíbené činnosti. Cílem bylo především zmapování schopnosti dětí vyjádřit svůj názor a preferenci, což je jednou ze složek sebeuvědomění. Dává nám to také informace o vztahu dětí k programu a jejich náhledu na něj.

Jak je patrné z obrázku 27, neoblíbených činností není příliš mnoho. Nejčastěji bylo uváděno kydání. Jeden z chlapců uvedl, že nesnáší, když poníci nedělají to, co se po nich chce, nebo když mu není dovoleno s poníky běhat během vodění do výběhu. Jiný říká, že nemá rád chození po stájích bez cíle a několik dětí se shodlo, že by rády pracovaly i s velkými koňmi, tak jako ostatní lidé ve stájích.

Zajímavé také bylo tvrzení jednoho z dotazovaných, že neoblíbenost činnosti je přímo závislá na aktuální náladě. „...if I'm in bad form or that, and then, like, I hate mucking out and then when I'm in bad form, like, some things that I have to do that, like that, I don't like... I get annoyed.” (když jsem ve špatné formě nebo tak, a pak jako, nesnáším kydání a pak když jsem ve špatné formě, jako, některé věci, které musím dělat, jako že, nemám rád... Jsem mrzutý).

Za zmínku také stojí část rozhovoru, kdy jedna z dívek řekla, že vlastně není nic, co by během programu neměla ráda a jiný chlapec se jí snažil donutit k odpovědi. Byla na něm patrná jistá nervozita a potřeba změny činnosti. Vytvářel tlak na své okolí, aby tak urychlil průběh rozhovoru. Je to jeden z příkladů chování, o kterém byla zmínka v úvodu této kapitoly.

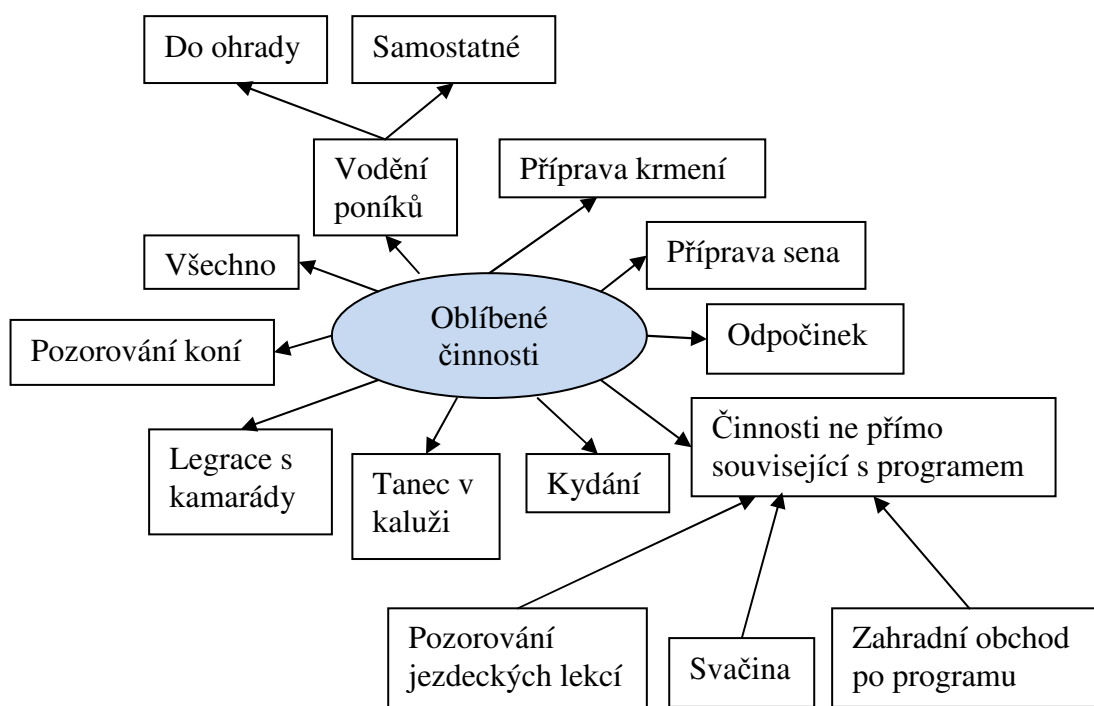


Obrázek 27. Neoblíbené činnosti dětí

5.3.10 Oblíbené činnosti

Jak můžeme vidět z obrázku 28, oblíbených činností mají děti poměrně hodně, někteří uváděli, že mají rádi dokonce všechno. Mezi zajímavé odpovědi patřil například odpočinek, zažívání legrace s kamarády, vodění poníků do výběhu delší cestou za předpokladu, že je mokro nebo tanec v kaluži. Z těchto odpovědí vyplývá, že zde děti zažívají příjemné a zábavné chvíle i mimo hlavní náplň a činnosti přímo spojené s programem.

Neopominutelná je také odpověď jednoho chlapce, který říká, že ho baví po programu chodit do obchodu v zahradách, svačina a pozorování jezdeckých lekcí, tedy činnosti, které vlastně nesouvisí s programem. Otázkou však v tomto případě zůstává, zda to je celkový přístup tohoto dítěte k programu, nebo zda to byl odraz jeho aktuální nálady. Během celého rozhovoru totiž vyrušoval, občas zlehčoval názory druhých a byly zaregistrovány i projevy skryté agrese v některých názorech a vsuvkách, které používal. Během programu však toto jeho chování nebylo pozorováno často.



Obrázek 28. Oblíbené činnosti

6 DISKUSE

Podíváme-li se na všechny části výsledků tematické analýzy, nezbyvá nám než konstatovat, že koněm facilitovaný vzdělávací program má potenciál pro sociálně-emocionální rozvoj dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Je však také zřejmé, že na jednotlivé oblasti sociálně emocionálních dovedností nemá dopad stejný. Tuto tematiku i vliv dalších důležitých proměnných vyplývajících z šetření blíže probereme v této kapitole.

Jako hlavní proměnná byl pro celý program i výzkumem potvrzen výběr dětí. Právě to jaké děti, s jakými životními zkušenostmi a problémy i důvody, které k těmto problémům vedou, do programu přichází, ovlivňuje celý jeho průběh, cíle a potažmo i míru vlivu této intervence.

Dalšími důležitými faktory vyplývajících z výsledků jsou: osobnost facilitátora, bezpečná atmosféra, novost programu, míra informovanosti facilitátorů i zaměstnanců škol, ze kterých děti přichází, ale také specifický přístup ke koním a pravidla v organizaci Festina Lente. Ve vztahu k sociálně-emocionálnímu učení pak spolupráce, sebeuvědomění a zodpovědné rozhodování.

Jak již bylo několikrát zmíněno, všechny sociálně-emocionální dovednosti jsou navzájem provázané, jen těžko lze jednu od druhé oddělit. V běžném životě jich často používáme několik zároveň. Není tedy divu, že i jednotlivé aktivity zařazené do programu je možné vědomě použít pro ovlivnění několika oblastí najednou, nebo volbou odlišného přístupu činnost zacílit jednou například na uvědomování si sebe sama a podruhé na spolupráci, komunikaci a uvědomování si druhých.

Jednou z variant, jak aktivity provádět, je již zmiňovaná spolupráce. Během rozhovorů s facilitátory se právě práce v týmu objevovala velmi často. Při otázce zjišťující silné stránky programu jedna z žen hned z počátku své odpovědi uvedla:

A teamwork, I think, is a big one, because we're really like, we really get encourage the guys to work as a team and to, I think that it's come up a lot, has been kind of them learning to take turns and allowing others to do stuff that maybe they want to do first. Hmm. I think outside in their peer groups and stuff they probably would kind of fight for their place and to be able to do things. Where is, here we're trying to encourage them to see it's ok to wait your turn or allow someone else to do it first. Because they will also get a chance.

(Spolupráce, si myslím, že je jedna velká, protože jsme skutečně, jako, opravdu podporujeme děti, aby pracovaly jako tým, myslím si, že se to hodně objevuje, svým způsobem je to o tom, aby se naučili střídat se a nechat ostatní dělat věci, které možná chtějí udělat první. Hmm, myslím si, že venku v jejich vrstevnické skupině a tak, pravděpodobně jakoby bojují o jejich místo a o to, aby byly schopné dělat věci. Kdežto tady se je snažíme povzbuzovat k tomu, aby viděli, že je v pohodě počkat si až na ně dojde řada nebo nechat jiné to udělat první, protože také dostanou šanci).

Z výše uvedeného je zřejmé, jaký význam spolupráce v programu má zejména pro uvědomování si druhých a jejich respektování, tedy potažmo i uvědomování si sebe sama, rozvíjení mezilidských vztahů, sebeovládání a rozvoj zodpovědného rozhodování. Na jiném místě druhá facilitátorka uvádí také přínos v oblasti komunikace na příkladu vodění poníků ve dvojicích, kdy se často děti musí nejprve dohodnout, kdo povede kterého poníka, musí si vytyčit cíl cesty a vzájemně si pomáhat, aby bylo možné tohoto cíle dosáhnout. To je patrné z fotografií přiložených k diplomové práci (příloha 12) i následující citace.

If children are double leading down to the field and the pony stops and wants to eat grass and they have to work together as a team. Not to drive that pony around, but use the skills they've learnt to guide through body language and leading and working as a team to bring that pony to where they want to go. (Když děti vedou poníka do výběhu ve dvojici a poník zastaví a chce se pást a oni musí pracovat jako tým. Nehonit poníka okolo, ale použít dovednosti, které se naučily, aby vedly pomocí řeči těla a vedení a spolupráce, aby dovedli poníka tam, kam chtějí).

Na spolupráci je založená i část programu zaměřená na péči o poníky. Jak můžeme vidět na obrázcích v příloze 13 a 14, také zde dochází k dělbě rolí. Zde stejně jako u jiných aktivit je však možné nechat děti pracovat samostatně a tak dosahovat jiných cílů jako např. zvyšování sebevědomí pomocí úspěšného zvládnutí činnosti, apod.

Právě zvýšení sebevědomí a tedy zlepšení sociálně emocionální dovednosti uvědomování si sebe sama bylo jedním z očekávání učitelů, které se podle nich pomalu naplňuje. U osmi z jedenácti dětí byla zaměstnanci škol uvedena jako jeden z důvodů

pro zařazení do programu nízká sebedůvěra či sebevědomí. Jak uvádí obě facilitátorky, právě práce s poníky je možností, jak dětem pomoci sebevědomí zvýšit. „*Children who might be quieter learning to have confidence through the skills that they're learning with horses and their knowledge that they are building on.* (Děti, které mohou být tišší, se učí být sebevědomé skrze schopnosti, které se učí s koňmi a znalosti, na kterých dál staví). Konkrétními příklady činností zde může být vodění, nebo učení se správnému nasazování ohlávky (foto viz příloha 12).

Jak dokládají výsledky rozhovorů s dětmi, jednou z cest, jak program pomáhá lépe si uvědomovat sebe sama je využívání pravidla „energy off“ v prostorách jezdeckého centra. Děti si jeho pomocí mohou uvědomovat, kdy jsou napjaté a plné energie nebo naopak klidné a uvolněné. Jako příklad uvádíme vysvětlení tohoto pojmu jednou z dívek. „*Just be calm and won't be all hype, don't run up and down and everything like that, just keep your energy normal*“ (prostě buď klidný, nebuď hyperaktivní, neběhej nahoru a dolů a tak podobně, prostě udrž svou energii normální). Z tvrzení také vyplývá, že dodržování tohoto pravidla je spojeno se schopností sebeovládání (udržet energii normální). „*Jakmile se naučíte rozeznat a pojmenovat své emoce, zjistíte, že je o mnoho snadnější vyvinout vhodnou reakci na takové emoce.*“ (Wilding, 2010, 58). Tím jsme opět u propojování jednotlivých oblastí sociálně-emocionálního učení.

Sebeovládání však není rozvíjeno jen při dodržování pravidel. Jak uvádí obě facilitátorky, lepší sebeovládání může být podporováno například při překonávání nechuti k některé z činností. Nejčastěji se to děje při kydání stájí. Děti si uvědomují, že danou činnost nemají rády, ale vědí, že je třeba ji udělat, že se o sebe poníci nedokážou postarat sami.

Činností spojenou s poníky pomáhající lepšímu uvědomování si druhých a tím i sebe sama, emocí a neverbální komunikace, je také pozorování koní. Jak můžeme vidět na fotografiích pořízených během programu (viz příloha 15), poníci nám mohou ukazovat nejrůznější chování, od divoké hry až po klidné přátelské chování a vyhledávání kontaktů s pozorovateli. Důležité je, že přestože to na první pohled nemusí být zřejmé, koně vůči sobě nepoužívají násilí. Při hrách, ve kterých si ujasňují hierarchii ve stádu kousání a kopání spíše naznačují, velmi zřídka se však vzájemně zraní. Při pozorování koní se mohou děti učit o vztazích, skrze řeč těla vidět a pojmenovávat jednotlivé pocity u koní, což jim následně může pomoci vyjadřovat i své emoce. Shapiro k problematice nonverbální komunikace říká:

I když je důležité, abychom učili své děti mluvit o jejich pocitech a pozorně naslouchat vyjádřeným pocitům druhých, výzkum zjistil, že slova zprostředkují jen malou část emoční komunikace. V sérii studií ukázal psycholog Albert Mehrabian, že v přímé interakci je 55 procent emočního významu zprávy vyjadřováno neverbálními náznaky, jako je obličejová mimika, držení těla a gesta, a dalších 38 procent je přenášeno tónem hlasu. Tak zbývá pouhých sedm procent emočního významu, který je skutečně vyjadřován slovy, která říkáme.... Pochopení síly neverbální komunikace může vašemu dítěti pomoci rozvinout vůdcovské dovednosti, být asertivní a umět se vcítit do potřeb a problémů druhých“ (Shapiro, 2009, 212-213).

Jak již bylo zmíněno, pro výuku neverbální komunikace je právě kůň ideálním učitelem, dokáže totiž dokonale zrcadlit naše chování, naši řeč těla a vše, co pomocí ní vyjadřujeme. Způsob, jakým k němu přistupujeme, jak se chováme nebo co v dané chvíli pociťujeme, to vše se promítá do naší řeči těla a kůň nám k ní poskytuje okamžitou zpětnou vazbu. (Blake, 1975, Hallberg, 2008; Holý, Hornáček, 2005; Irwin, 2004; Irwin, 2005; Jiskrová, Casková, Dvořáková, 2010).

Jak dokládá jedna z facilitátorek k rozvoji dovednosti uvědomování si druhých také přispívá prostředí jezdeckého centra a zaměření činnosti organizace.

...the children are working in the yard with a lot of other people in Festina Lente. And there are lots of things going on in this yard.... So, the children learn about a fact that, if they're going down to collect tools from the tool shed for mucking out, there're maybe therapeutic riding session going on in the arena, so they have responsibility, they have to have social awareness about the fact that there could be a child with very serious special needs in there and if they make noise they affect what's going on in the arena. You know. It could be the cause of an accident. (... děti ve Festině Lente pracují ve stájích s mnoha dalšími lidmi. A v tomto jezdeckém centru se děje hodně věcí Tak se děti učí o skutečnosti, že když si jdou pro nástroje potřebné pro kydání dolů do přístřešku na náradí, možná právě probíhá v jezdecké hale terapeutická lekce, tak mají zodpovědnost, musí mít sociální uvědomění o skutečnosti, že tam může být dítě s velmi závažnými specifickými potřebami a když budou dělat hluk, mohou ovlivnit dění v hale. Však víš. Může to způsobit nehodu).

Jak je zřejmé, uvědomování si druhých může v tomto případě vést až k zodpovědnému rozhodování. Velmi důležité také je, že se zde děti setkávají s mnoha lidmi s různými specifickými potřebami, což by jim mimo jiné, mohlo zprostředkovat i jiný náhled na své problémy (což bylo také jedno z očekávání učitelů).

Oblast sociálních dovedností, v anglickém originále „relationship skills“, byla ve výsledcích přímo zmíněna poměrně málo. Jednou ze zmínek je postřeh jedné facilitátorky, že se mezi dětmi v jedné skupině začíná formovat bližší vztah, kamarádství. Druhá jinde uvádí, že přátelství a zlepšení vztahů přichází s délkou docházky díky ustálenosti skupiny. Jinými slovy můžeme říct, že celý program je ovlivněn skupinovou dynamikou, kterou „vytváří interakce členů skupiny, osobnosti jednotlivých členů a vztahy, které navazují“ (Kirchner, 2009, 103). Stejný autor na též místě uvádí i důležitý fakt, že „skupinová dynamika ovlivňuje a utváří atmosféru, která ve skupině panuje.“ Z toho je opět patrný velký vliv dětí a jejich aktuálního stavu na efektivitu programu.

V definici sociálních dovedností podle CASEL (2003) je také uvedeno, že do této oblasti spadá i schopnost vyhledat pomoc, když je jí třeba, která se v jedné ze skupinových diskusí s dětmi vyskytla u otázky na řešení problémové situace při vodění poníků. Chlapec uvádí:

And hmm, and if he doesn't walk on, you'll then you just gotta, have to get the lead rope and tap him a bit, and like hit him in the back a bit, like at the side and if he doesn't walk than, than, don't know what to do. If you don't know what to do, just ask someone for help. (A, hmm, a když se nerozejde, pak prostě, musíš vzít vodítko a trošku ho klepnout, a jako, trochu ho uhodit vzadu, jakože na straně a když se ani pak nerozejde, tak nevím co dělat. Když nevíš co dělat, prostě si někomu řekni o pomoc).

Poslední ze sociálních dovedností, které je během programu rozvíjena, a podle výsledků velmi výrazně, je zodpovědné rozhodování. To je definováno jako rozhodování, které činíme po uvážení všech významných faktorů, tedy etických standardů, bezpečnosti, sociálních norem, apod. a zhodnocení pravděpodobných následků alternativních postupů. Také respektuje ostatní a jeho součástí je i schopnost přijímat zodpovědnost za naše rozhodnutí a jejich následky. CASEL (2003; n. d. a).

Podíváme-li se na tuto definici, zjišťujeme, že se ve výsledcích jednotlivé části objevují velmi hojně, a to jak v rozhovorech s facilitátory, tak ve skupinových diskusích

s dětmi. Jedním z prostředků pro rozvoj zodpovědného rozhodování identifikovaným během analýzy byla pravidla a nutnost jejich dodržování. Jsou to jednak pravidla běžně používaná ve všech jezdeckých areálech spojená s faktem, že práce s koňmi vždy přináší určitá nebezpečí a rizika úrazu. K těm patří např. v prostorách stájí neběhat a nekřičet, nekouřit, ale třeba také bezpečná manipulace s nástroji (zejména těmi ostrými jako jsou vidle), správné zvedání těžkých předmětů, potřeba být neustále pozorný, protože kůň může zareagovat na nečekaný podnět, apod. Jedná se ale také o specifický přístup ke koním v této konkrétní organizaci, který mimo jiné zahrnuje i respektování osobního prostoru koně, větší důraz na řeč těla a práci s energiemi. Podle obou facilitátorek je to také zodpovědnost za péči o poníky, každodenní povinnosti s ní spojené a také možnost samostatného myšlení a jednání, která je dětem dána, co dělá program tak prospěšný pro rozvoj zodpovědného rozhodování.

Příkladem rozvoje zodpovědného rozhodování vyplývajícím z diskuse s dětmi může být uvědomování si následků nedodržení pravidel o osobním prostoru koní, pravidla o „nízké hladině energie“ v jezdeckém areálu, ale také ve vědomí důležitosti činností spojených s péčí o poníky jako vybírání mokrých pilin při kydání, tvorba banků ve stáji nebo vědomí, že se poník nesmí překrmit, uvědomování si nebezpečí a možnosti úrazu. To vše je také úzce spjato se schopností sebeovládání.

Jak je zřejmé z výsledků rozhovorů s facilitátory a učiteli, limitem programu jsou nedostatky v informovanosti obou stran a to přesto, že obě strany popisují vzájemnou komunikaci jako oboustrannou, bezproblémovou a otevřenou. Jedním z důvodů problémům s informovaností je zřejmě novost programu. Probíhá teprve od dubna roku 2012. Přestože mají organizátoři velký zájem o neustálé zlepšování programu a zvyšování jeho efektivity, což s sebou přináší mimo jiné také neustálé změny a nutnost přizpůsobovat se, stále se objevují nová zjištění a nové okolnosti, které je potřeba zohlednit. Jak říká jedna z facilitátorek: „*I think it's limited by what we don't understand about it yet. The potential we still have to discover in it*“ (myslím si, že je to limitováno tím, čemu zatím ještě nerozumíme. Potenciál, který teprve musíme objevit).

Jak jsme již zmínili, jednou ze základních proměnných ovlivňujících celý průběh programu jsou děti. Vzhledem k faktu, že se jedná o děti se sociálním handicapem, vzrůstá i potřeba informovanosti facilitátorů před kurzem o podmínkách, životních zkušenostech a problémech jednotlivých dětí. K získávání těchto informací slouží formuláře, které mají vyplnit zaměstnanci škol. Z rozhovorů vyplývají problémy v získávání informací od učitelů, ale také potřeba změnit formuláře, aby lépe

reflektovaly potřeby programu. Jedna z facilitátorek také uvádí: „*Well, we send the form, we send the forms out together for a bit of information and background on the kids and we haven't got those forms back of everyone yet. And it's quite tough especially with traveller kids. Not knowing a little bit of their background.*” (Dobře, poslali jsme ty formuláře, poslali jsme je zároveň, abychom získali trochu informací a znalosti o minulosti dětí a ještě tyto formuláře nemáme zpátky od všech. A to je dost nesnadné, zejména s dětmi travellers. Neznat trochu z jejich minulosti/prostředí, ve kterém žijí). K tomu lze ještě poznamenat, že rozhovory byly prováděny v polovině října, tedy měsíc a půl od začátku programu.

Základ tohoto problému může být v nesouladu mezi očekáváními učitelů a cíli, které si stanovili facilitátoři. To vyjadřuje také následující citace z jednoho rozhovoru s facilitátorkou. „... *I think sometimes, I don't know if the teachers see that's just, as it's, as a break for the kids from the classroom and they don't realized what we're actually trying to do*“ (občas si myslím, nevím, jestli učitelé vidí, že to je jen, jako že to, jako přestávku od školní třídy pro děti a neuvědomují si, o co se ve skutečnosti snažíme). Pokud se podíváme na schémata zaznamenávající výsledky těchto témat, lze toto tvrzení potvrdit. Cíle programu jsou přímo zaměřené na rozvoj sociálně-emocionálních dovedností a jsou poměrně vysoké, kdežto očekávání zaměstnanců škol od programu jsou ve dvou ze tří případů spojována s možností dětí být mimo školu, mít čas sám pro sebe, tím získat určitý odstup od problémů a na základě toho pak zlepšení stávajícího stavu dětí. Dostačujícím pokrokem je, aby byly děti šťastnější a zlepšila se jejich docházka do školy.

Z toho lze vyvozovat nedostatečnou informovanost učitelů o programu. Jedna z facilitátorek uvádí, že v letošním roce došlo k lepšímu objasnění důležitosti formulářů a informací v nich obsažených, nicméně se domníváme, že si učitelé stále neuvědomují možnosti programu v celé jejich šíři. Dle našeho názoru je to jeden ze závažnějších limitů, který by bylo vhodné řešit. Jedním z možných způsobů, jak učitele lépe informovat o přínosech programu, by mohlo být zorganizování ukázkového dopoledne pro učitele, kdy by měli možnost si sami program prožít.

Dalším problémem spojeným s informovaností, který z rozhovorů vyplynul, je stanovování délky programu. Facilitátorky předpokládají, že by měla být volbou učitelů a zaměstnanců škol očekávají, že o ní rozhodnou facilitátoři. Je zde patrná velká nejistota. V tomto ohledu je nutné si uvědomit, že je velmi těžké stanovit přiměřené cíle, pokud nevíme, jak dlouhou dobu budeme mít k jejich naplňování.

Důležité je také zmínit, že celý program, tím, že zprostředkovává učení pomocí nových prožitků, pomocí aktivního zkoušení, ve své podstatě spadá do oblasti zážitkové pedagogiky. Během pozorování si nebylo možné nepovšimnout, že jsou zde využívány mnohé principy tohoto způsobu vzdělávání.

Celá oblast jezdeckého sportu a aktivit s koňmi je řazena mez rizikové. Podle definice v psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2004, 511) je riziko „*nebezpečí, volba situace nebo aktivity s vysokou mírou pravděpodobnosti neúspěchu nebo ztráty, ohrožující něco, co má pro člověka určitou hodnotu*“, Kirschner (2009) pak definici doplňuje o situace, při nichž je nebezpečí, že se budou vyvíjet jinak, než podle našeho očekávání. Z uvedených definic je více než jasné, že aktivity v interakci s koňmi, tedy zvířaty, která mohou kdykoli zareagovat na nečekaný podnět způsobem, který bychom nepředpokládali, opravdu přináší vysokou míru rizika.

Vnímané riziko může vyvolávat strach, ale lze ho také využít ve prospěch učení. Díky němu dochází k uvědomování si možných následků činů a i k zodpovědnějšímu rozhodování se. To se objevuje i v rozhovorech s dětmi, kde se právě uvědomění rizika poměrně často objevuje (kůň může kopnout, pokud budeme stát blízko za ním, kousnout nás, pokud nenecháme natažené prsty, když ho budeme krmit, apod.)

Vnímání rizika také souvisí s tzv. teorií komfortní zóny. Předpokladem je, že „*každý člověk během svého vývoje, tím jak vstřebává informace, učí se dovednostem, získává zkušenosti (pozitivní či negativní), pěstuje své modely chování a komunikace, buduje svůj hodnotový žebříček, objevuje své cíle a smysl života, tím vším kolem sebe vytváří ‚zónu-bublinu‘ komfortu*“ (Hanuš, Chytilová, 2009, 85). Kirschner (2009, 88) k tomuto tématu uvádí, že „*tvar jednotlivých zón nemusí být kruhový a zároveň oblast každé zóny je u každého jedince různě velká a rozšiřuje se v různých oblastech podle toho, do jakých oblastí se odvážíme vstoupit.*“ Na zónu komfortu navazuje tzv. zóna růstu, která zahrnuje oblast učení, výzovou oblast a oblast motivujícího stresu. Jak napovídají samy názvy, toto je zóna, do které chceme pomocí jednotlivých aktivit děti dostat. Jedinec, který vystupuje ze zóny svého komfortu do zóny růstu, může pociťovat určitý tlak, jistou možnost nezdaru. Subjektivně vnímá určité riziko. Po překonání těchto nelibých pocitů a zvládnutí situace pak dochází k rozšíření zóny komfortu. Riziko však nesmí přesáhnout jisté meze. Pak se dostáváme do zóny negativního stresu, ve které již učení není možné (Hanuš, Chytilová, 2009). Hranice mezi eustresem a distresem je ale velmi tenká a čistě individuální.

Dalším důležitým prvkem z oblasti zážitkové pedagogiky je zpětná vazba. Pokud se podíváme na Kolbův cyklus učení zdůrazňující čtyři stupně procesu učení - konkrétní zkušenost, ohlednutí neboli reflexi, zobecnění a aktivní zkoušení (Hanuš, Chytilová, 2009), zjistíme, že právě vhodně podaný feedback je nepostradatelnou součástí učení se zážitkem.

V rámci koněm facilitovaného vzdělávacího programu je reflexe zprostředkovávána různými způsoby. Během první části programu, tedy aktivit s poníky, může být zpětná vazba poskytována koněm. Například pokud budou děti při vodění poníků příliš submisivní nebo naopak vytvářet příliš velký nátlak, poník s nimi nebude spolupracovat. A jak můžeme vidět z druhé fotografie v příloze 14, k takovým situacím dochází. Neméně důležité je zde také vysvětlení chování poníka facilitátorem.

Z pozorování dále vyplývá, že zpětná vazba je dětem často poskytována formou diskusí o nastalých situacích. Většinou však dochází k individuálním rozhovorům mezi facilitátorem a dítětem po nějaké obtížné situaci, kterou je třeba rozebrat. Dle našeho názoru však děti, které se chovají vzorně, dodržují daná pravidla, ale často bývají příliš tiché, submisivní a mající nízké sebevědomí (jeden z učitelů to trefně nazval jako syndrom neviditelného dítěte), nedostávají zpětných informací tolik. Tento předpoklad stavíme mimo jiné také na výsledcích části rozhovorů s dětmi, kde děti vysvětlovaly jejich chápání výrazu „energy off“ – klidnější děti často vůbec netušily, co tento termín znamená, nebyly schopny odpovědi.

Z pohledu pozorovatele a zážitkového pedagoga by tedy bylo zajímavé zkusit zařadit nějaký nenásilný způsob ucelené zpětné vazby, která by se dotýkala všech zúčastněných a ideálně by umožňovala aktivní účast všech. Například by na konci každého dne mohlo být zařazeno malé review, kdy by děti mohly vytvářet deník programu a zapisovat si průběh dne a zaznamenat, co se podle nich samých naučily. Na konci by si mohly tento deník odnést na památku. Mohlo by být využito kreslení emoční křivky, kde by děti do časové osy zakreslily, co ten den událo a jak se přitom cítily nebo by bylo možné využít kreslení obrázku, který by měl vystihovat, co během dne děti zažily. Následně by pak mohly říct ostatním, co na obrázku zachytily, což by opět vedlo k lepšímu uvědomování si sebe sama i k lepšímu vyjadřování se a potenciálně i snazšímu vyjadřování svých emocí. Možností je samozřejmě ale daleko více.

Pokud se podíváme na výsledky, zjistíme, že neopominutelnou proměnnou je také práce facilitátora a jeho osobnost. Z výpovědí učitelů i facilitátorů samých vyplývá

její velký vliv na efektivitu programu. Právě facilitátoři totiž vytvářejí atmosféru celého programu. Z rozhovorů se zaměstnanci škol je zřejmé, že v tomto případě jsou obě pracovnice na svém místě opodstatněně. Atmosféru v organizaci Festina Lente popisují jako příjemnou, klidnou a bezpečnou. Jedna z učitelek také velmi barvitě popisuje své nadšení ze způsobu, jakým facilitátorky s dětmi jednájí a systém odměn, který používají, vyjadřuje svůj obdiv k práci obou žen.

Velký význam přístupu facilitátorek je také zřejmý z popisu práce jednou z nich. It can be challenging, like it can be, when you have the kid who doesn't want to do anything and just leaves the group and throws down arms and won't speak to you, you really have to understand. Put yourself in their issue and trying to have a bit of empathy for them. Where they're coming from. They're probably used to people saying you can't do this and don't do that like that, so, it's just about having, giving them the patience and the time to, to express themselves and to let them know it's ok to feel the way that they are feeling. That, I'm sure that they have a plenty people telling them it's not ok to feel like that. (Může to být výzva, jakože to může, když máš dítě, které nic nechce dělat a prostě odejde od skupiny a svěsí ruce a nechce s tebou mluvit, opravdu musíš pochopit. Vžít se do jeho situace a pokusit se mít pro ně trochu pochopení. Toho odkud přichází. Pravděpodobně jsou zvyklí, že jim lidé říkají, nesmíš dělat tohle a nedělej tamto, takže to je prostě o tom mít, mít trpělivost a dát jim čas, čas vyjádřit se a dát jim vědět, že je v pořádku se cítit tak, jak se cítí. A jsem si jistá, že je spousta lidí, kteří jim říkají, že není v pořádku se tak cítit).

Ze zúčastněného pozorování je zřejmé, že obě facilitátorky přistupují k dětem tímto způsobem. Věci s dětmi diskutují, nechávají jim prostor pro vyjádření svých názorů a postojů, dávají jim možnost samostatného rozhodování a snaží se je pochopit. Umožňují jim zažít si situace, do kterých se v prostředí, kde žijí, ve většině případů dostávají jen zřídka. To také potvrzuje zaměstnankyně školy pro děti travellers:

Regardless of the children who might be in trouble in the school, they're not in trouble when they're in Festina. And so it's good for them to be good. You know, that is, they like the experience of being good for sometimes its child who might not have that experience to often, but they're always in trouble, so they don't get the chance to be good, you know. So that kind of gives them that chance. (Nehledě na to, že děti, které mohou být problémové ve škole, nemají problémy,

když jsou ve Festině. A to je pro ně dobré, být dobrý. Víš, to je, mají rádi zkušenost být občas dobrý, jsou to děti, které nemusí mít tyto zážitky často, ale mají stále problémy, takže nedostanou šanci být dobří, vždyť víš. Tohle jim svým způsobem tu šanci dává).

Atmosféra programu pomáhá naplňovat základní potřeby dětí, které nejsou v jejich domácím prostředí uspokojovány. Nejde jen o potřebu uznání, respektu a sebeúcty, které se jim dostává mimo jiné právě díky výše zmiňované příležitosti být dobrý, ale jde i o potřebu bezpečí a potřebu lásky, přátelství a sounáležitosti, které Maslow považuje spolu s fyziologickými potřebami za základní. Všechny tyto potřeby jsou podle něj nutné k přežití. K udržení zdraví a kvality života jsou potřebné dokonce i láska a úcta (in Kirchner, 2009).

Za důležitý v ohledu na atmosféru programu považujeme i přístup celé organizace. Lidé jsou tu otevření a přátelští, panuje zde příjemná a klidná nálada, přestože tu probíhá mnoho programů a pohybuje se velké množství lidí. Dalo by se říci, že se všichni opravdu řídí heslem „hasten slowly“, tedy spěchej pomalu.

7 ZÁVĚR

Závěrem práce můžeme konstatovat, že cíl práce zjistit potenciál koněm facilitovaného vzdělávacího programu pro sociálně emocionální rozvoj u dětí ve věku od 8 do 12 let se specifickými vzdělávacími potřebami, byl naplněn.

Z výsledků šetření vyplývají velké možnosti pro rozvoj všech oblastí sociálně-emocionálního učení, zejména však pro uvědomování si sebe sama a zodpovědné rozhodování. Jako velmi důležitý přístup k dosahování cílů programu byla identifikována spolupráce. Další proměnné, na kterých je přímo závislá efektivita programu, které výzkum odhaluje, jsou: specifický přístup ke koním a pravidla v organizaci Festina Lente, osobnost facilitátora, bezpečná atmosféra, míra informovanosti facilitátorů i zaměstnanců škol a novost programu. Výzkum také potvrdil velký vliv jednotlivých dětí na průběh celého programu.

Výsledky šetření byly po předchozí domluvě poskytnuty organizaci Festina Lente a budou použity pro evaluaci programu, jako podklady pro další rozvoj a s největší pravděpodobností také jako základ pro další zkoumání efektivity a přínosů koněm facilitovaného vzdělávacího programu.

Shledáváme také možnost přenosu programu do jiného prostředí. Konkrétně máme na mysli jeho využitelnost pro další cílové skupiny, ale také do kulturního prostředí České republiky.

Stejně jako v Irsku, i v České republice žije mnoho dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Nutné je však konstatovat, že oproti západní Evropě a Spojeným státům americkým, kde jsou vytvořeny nejrůznější strategie a programy rozvíjející sociálně-emocionální dovednosti těchto dětí zařazené do vzdělávacích plánů, jsme v České republice zatím o něco pozadu. Na sociální znevýhodnění dětí u nás většinou není pohlíženo jako na závažný handicap, a takové děti jsou často pojmenovávány jako problémové nebo zlobivé, aniž by někdo pátral po příčinách jejich problémů a dále se tím zabýval. Právě z tohoto důvodu by mohlo být přenesení koněm facilitovaného vzdělávacího programu do České republiky velkým přínosem.

I vztah ke koním má u nás hluboké kořeny. Jak konstatuje Kinský, jeden z uznávaných českých chovatelů koní, „*historické i přírodní podmínky České republiky nedovolily takový rozkvět chovu koní jako v Anglii a dalších zemích. V tomto století zejména dvě války a následující období těžce zasáhly naši hipologii.... Hluboký vztah ke koním se však u nás uchovával od nejstarších počátků naší státnosti.*“ (Kinský R. in

Edwards E. H., 1998, 7). I v dnešní době jsou chov koní, rekreační aktivity i jezdecký sport velmi oblíbené.

Problém při přenášení programu do českého kontextu shledáváme v možnosti zařazení takového programu do školní výuky. Jak jsem již zmínila, v České republice zatím pro takovýto přístup nejsou vytvořeny podmínky. Bylo by však možné jej poskytovat jako volnočasovou službu, jako kroužek po povinné školní výuce. V tomto případě by ale mohl být problém adresovat program pro cílovou skupinu dětí se sociálním znevýhodněním, popřípadě by mohly nastat potíže s dopravou dětí do místa programu, neboť zařízení poskytující takovéto služby nebývají v centrech měst.

Pokud se na program podíváme z pohledu rekreologického, vidíme jeho další, širší možnosti použití. Program by bylo možné zaměřit na hlubší rozvoj vybrané oblasti sociálně-emocionálních dovedností nebo přizpůsobit pro další cílové skupiny. Například pro děti bez specifických vzdělávacích potřeb, pro pubescenty, kteří si prochází těžkým životním obdobím plným změn, pro lidi, kteří ztratili zaměstnání, nemohou najít nové a hledají nový smysl života, nebo například pro seniory, kteří mají často mnoho volného času, mají potřebu pečovat o druhé, postrádají uznání, lásku a chybí jim přátelství. Shledáváme velký potenciál programu podobného tomu v Irsku pro vyjmenované skupiny lidí, i mnohé další, za předpokladu vhodné úpravy poměru aktivit v přímém kontaktu s koněm a těch souvisejících s péčí o koně, vyžadujících větší fyzickou aktivitu, a to vždy s ohledem na charakteristiky každé z těchto skupin.

Při přenosu programu do jiného prostředí by také bylo nutné zajistit vhodné koně, facilitátory, kteří dokážou vytvořit klidnou a bezpečnou atmosféru vzájemné důvěry a zachovat přístup ke koním podle Chrise Irwina, který je využíván v Organizaci Festina Lente.

8 SHRnutí

Diplomová práce se zabývá sociálně-emocionálním učením při koněm facilitovaném vzdělávacím programu u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami ve věku 8 až 12 let. Tento program je uskutečňován v Irsku. Cílem práce je zjistit potenciál programu pro sociálně-emocionální učení. Protože se jedná o nový program, který probíhá teprve od dubna roku 2012, a v době šetření se ho účastnilo pouze jedenáct dětí, byla zvolena forma kvalitativního výzkumu. Data byla získána pomocí strukturovaných individuálních rozhovorů s facilitátory a zaměstnanci škol, ze kterých děti do programu přichází, a také během skupinových diskusí s dětmi. Data byla přepsána a kódována, jednotlivé kódy byly kategorizovány. Na jejich základě byly následně vytvořeny pojmové mapy, z nichž lze posoudit potenciál koněm facilitovaného vzdělávacího programu.

Část teoretických východisek přináší přehled poznatků o sociálně-emocionálních dovednostech, specifických vzdělávacích potřebách a možnostech využití koní v terapiích a ve vzdělávání využívaných u nás a ve světě. V této kapitole je také uvedena stručná charakteristika organizace poskytující výše jmenovanou službu. Je zde popsán koněm facilitovaný vzdělávací program.

Výsledkem práce je popis zmiňovaných tematických map s ohledem na potenciál koněm facilitovaného vzdělávacího programu pro rozvoj sociálně-emocionálních dovedností. Popsány jsou také z výzkumu vyplývající proměnné, které mají vliv na tento potenciál. Byl identifikován významný potenciál pro rozvoj všech sociálně-emocionálních dovedností, v největší míře je však rozvíjeno uvědomování si sebe sama a zodpovědné rozhodování. Nejvíce využívaným přístupem je spolupráce. Z šetření dále vyplývá, že vliv na sociálně-emocionální učení během programu mají také děti, které se programu účastní, specifický přístup ke koním a pravidla v organizaci Festina Lente, osobnost facilitátora, atmosféra programu i celé organizace, míra informovanosti facilitátorů i zaměstnanců škol a novost programu.

Výsledky práce byly poskytnuty organizaci Festina Lente, kde budou použity pro evaluaci, jako podklady pro další rozvoj programu a s největší pravděpodobností také jako základ pro další zkoumání efektivity a přínosů koněm facilitovaného vzdělávacího programu. Výsledky mohou dále sloužit jako podklad pro vytvoření podobného programu na území České republiky.

9 SUMMARY

The thesis deals with social-emotional learning of children with special educational needs at from age of 8 to 12 years during equine facilitated educational programme. This programme is implemented in Ireland. The aim of this work is find out the potential of the programme for social and emotional development. As it is new programme, which has been in operation just since April 2012 and there were just eleven children participating in it, the form of qualitative research was chosen. Data were collected by structured interviews with facilitators and school staffs of schools from which children come to the programme were used, as well as by group discussions with children. Data were transcribed and coded, particular codes were categorized. The thematic maps were subsequently created on its basis. It is possible to assess the potential of equine facilitated educational programme through them.

The chapter of theoretical foundations provides an overview of findings about social-emotional skills, special educational needs and possibilities of using horses in therapy and in education used in the Czech Republic and in the world. There is brief characteristic of the organization providing this service in this chapter. The equine facilitated educational programme is described here as well.

The result of the thesis is description of already mentioned thematic maps considering potential of equine facilitated educational programme for development of social-emotional skills. Variables emerging from the research that have an impact on this potential are also described in this thesis. The significant potential for development of social-emotional skills was identified. However self-awareness and responsible decision making were the most developed skills. The most used approach was teamwork. The survey shows, that the children attending programme, specific approach toward horses and the rules used in *Festina Lente*, personality of facilitator, atmosphere of the programme and in the organization, the amount of information which facilitators and school staff have and the novelty of the programme have the influence on social-emotional learning within programme.

Outcomes of the thesis were provided to *Festina Lente*, where will be used for evaluation and as a basis for further development of the programme and probably as the basis for further research of the effectiveness and benefits of programme as well. The results can also serve as basis for establishing similar program in the Czech Republic.

10 REFERENČNÍ SEZNAM

- Blake, H. (1975). *Jak mluvit s koňmi*. Praha: Pragma.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3, 77 – 101.
- Bruno, T. & Adamczyk G. (2005). *Řeč těla, jak neverbálně působit na druhé a rozumět řeči těla*. Praha: Grada.
- Čihovský, J. (2006). *Sociologický výzkum*. Olomouc: Fakulta tělesné kultury
- Edwards, E. H. (1998). *Obrazová encyklopedie koní* (2nd ed.). Praha: Ottovo nakladatelství.
- Engel, B. T., Galloway M. L. & Bull M. P. (2003). *The Horse, The Handicapped, and The riding Team In A Therapeutic Riding Program*. (3rd ed.). Duraci: Barbara Engel therapy services.
- Ferjenčík, J. & Bakalář, P. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál
- Frömel, K. (2002). *Kompendium psaní a publikování v kinantropologii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Government of Ireland. (1999). *Social, Personal and Health Education, Teacher guidelines*. Dublin: The stationery office.
- Hallberg, L. (2008). *Walking the way of the horse, exploring the power of the horse-human relationship*. Bloomington: iUniverse.
- Hartl, P. & Hartlová H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hollý, K. & Hornáček, K. (2005). *Hipoterapie. Léčba pomocí koně*. Ostrava: Montanex.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory : a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
- Irwin, Ch. (2004). *Jízda na vlně, aneb co mě naučili koně*. Praha: Rybka Publishers.
- Irwin, Ch. & Weber B. (2005). *Tanec s černým koněm*. New York: Marlowe & Company.

Jiskrová, I., Casková, V. & Dvořáková, T. (2010). *Hiporehabilitace*. Brno: Mendelova univerzita v Brně.

Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer press.

Lüftnerová, D. (2010). *Hiporehabilitace v ČR*. Bakalářská práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.

Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.

O'Haire, M. (2010). Companion animals and human health: Benefits, challenges, and the road ahead. *Journal of Veterinary Behaviour*, 5, 226-234.

Right no. 51/ 1998, Education Act. (1998). Dublin: Department of education and skills.

Right no. 30/2004, Education for persons with special educational needs act. (2004). Dublin: Department of education and skills.

Říčan, P. (2006). *Cesta životem: vývojová psychologie* (2nd ed.). Praha: Portál.

Shapiro, L. E. (2009). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj* (3rd ed.). Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I., dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Wilding, CH. (2010). *Emoční inteligence, vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Praha: Grada.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Internetové odkazy:

Festina Lente. (n. d.). Equine facilitated educational programme. Retrieved 10. 4.2013 from the World Wide Web: <http://www.festinalente.ie/index.php/equine-facilitated-learning-programme/>

CASEL. (2002). *Guidelines for Social and Emotional Learning*. Retrieved 25. 11. 2012 from the World Wide Web: http://casel.org/wp-content/uploads/2A_Guidelines1.pdf

CASEL. (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Retrieved 25. 11. 2012 from the World Wide Web: http://casel.org/wp-content/uploads/1A_Safe_Sound-rev-21.pdf

CASEL. (n.d.a). *Skills & Competencies*. Retrieved 27. 11. 2012 from the World Wide Web: <http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/skills-competencies/>

CASEL. (n.d.b). *Benefits of SEL*. Retrieved 9. 4. 2013 from the World Wide Web: <http://casel.org/why-it-matters/benefits-of-sel/>

Lantelme-Faisan, V. (2010). *Co je to hiporehabilitace?*. Retrieved 31. 3. 2010 from the World Wide Web: <http://www.hiporehabilitace-cr.cz/index.php/component/content/article/3-seznam-len/98-co-je-to-hiporehabilitace>.

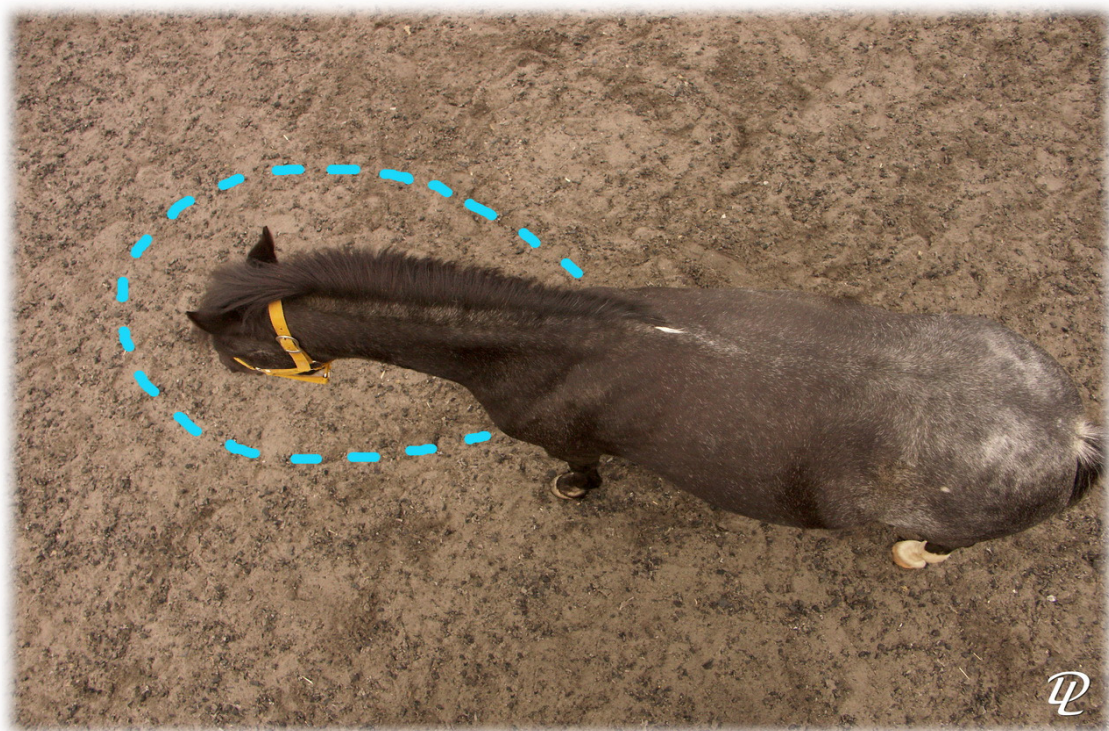
Lantelme, V. & Smíšková, Š. (2009). *Léčba koňmi: 2. Rozvoj hiporehabilitace ve světě*. Retrieved 10. 4. 2013 from the World Wide Web: <http://www.equichannel.cz/lecba-konmi-2-rozvoj-hiporehabilitace-ve-svete>.

11 PŘÍLOHY

Příloha 1. Ustájení v organizaci Festina Lente



Příloha 2. Osobní prostor koně



Příloha 3. Otázky pro zaměstnance organizace Festina Lente

1. What is, in your opinion, the aim of EFEP?
2. What are in your opinion strengths of EFEP?
3. Do you think that something should be improved?
4. Can you see some limitations of this programme?
5. How can EFEP help to develop social and emotional skills? (We could talk about it one by one – self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, responsible decision making.)
6. Can you see some progress in the social-emotional skills of children attending EFEP? If yes, how you can recognise that?
7. How do you plan the activities and decide what to do each week?
8. How long do you think children need to come to benefit from the programme?
9. Do you think you have enough information about children attending programme?
10. Is there something else you would like to tell me?

Příloha 4. Otázky pro zaměstnance škol

1. How you decide which children come in for the Programme?
2. Does this programme meet your expectations? (and why, what were their expectations)
3. Can you see some changes in behaviour in the children attending the programme? If yes – Could you please describe them?
4. How do you decide about how long each child attends – what are the reasons for finishing or continuation in this programme?
5. Do you discuss the duration of programme for each child with staff members of Festina Lente? (If no – why not, would you like to do that in future?)
6. Would you like to add something?

Příloha 5. Otázky pro děti

1. Choose one coloured pencil which shows how you are feeling now. Tell us which colour you choose (just the voice will be recorded) and why. (– give them coloured pencils of different colours)
2. What have you learnt here?
3. How have you used this in school or at home?
4. What can you see on this picture? (- Give them picture of some horse/horses in interaction with people, ideally with different emotions – maybe one of the bellow)
5. How do you need to behave when you are around the horses?
6. What is important when you are looking after horses?
7. I have just arrived from the Moon and I hear energy on and energy off - what does this mean? I would really like to understand – do you use this in school or at home? Tell me about this Give me some examples...
8. When you lead the pony and the pony does not want to go where you want to go – what will you do?
9. What are your 3 least favourite things about working with the horses?
10. What are our 3 most favourite things about working with the horses?

Příloha 6. Obrázek použitý při rozhovorech s dětmi



Příloha 7. Informační dopis rodičům

Dear parent,

My name is Dita Lüftnerová and I am student of Recreationology on Palacký University Olomouc in the Czech Republic. My branch of study includes fields as pedagogy of leisure time including experiential learning, management of leisure, healthy life style issues, etc. Now I am at internship in Festina Lente by Erasmus Student Placement Mobility Programme.

I am highly interested in Equine Facilitated Educational Programme (EFEP) in which your son/daughter takes part and I would like to write my thesis about social and emotional learning during EFEP. To find out how this programme can help to children I will need to conduct a research. I would like to ask you if you agree with including your son/daughter into this research.

The survey will consist of group interview with children, based on conversation among them about selected topics connected with the programme which needs to be recorded. Participation will be voluntary and interviews will be accomplished during one of usual session of EFEP in October. All interviews will be facilitated by me and at least one member of staff member involved in the programme. Information provided by children will be supplemented by interviews with staff members involved in the programme and by the interviews with the keyworkers.

All information will be used in correspondence with usual ethical rules. The recording of the interviews will be transcribed and all identifying information will be removed (e.g. names, places). Outside of the research team and possibly examiners within Palacký University Olomouc, nobody will have access to information on individuals who participate in the research. Recordings of the interviews will be destroyed after the thesis has been examined. Information will not be given to other persons and will be used only for research and evaluating the programme.

Please understand that you are free to refuse to give your consent and that this study is not related to your son/daughter participation in the programme.

If you agree with participation of your son/daughter please sign the consent form attached to this information sheet. Every person participating must return a signed consent form.

Thank you.

Dita Lüftnerová

Příloha 8. Vzor etické dohody v angličtině pro rodiče

<p>Consent form</p> <p>I, _____ give my permission to my son/daughter _____ to take part in the research of social and emotional learning during Equine Facilitated Educational Programme in Festina Lente. I understand that if I choose not give my permission that it will not affect my son/daughter taking part.</p> <p>Signature: _____</p> <p><input type="checkbox"/> I agree with taking photos of my son/daughter and using them in the thesis</p>

Příloha 9. Vzor etické dohody v angličtině pro děti

<p>Assent form for children</p> <p>I, _____ agree to take part in the research of social and emotional learning during Equine Facilitated Educational Programme in Festina Lente. I understand that if I choose not to give my permission that it will not affect my taking part in the EFEP Programme.</p> <p>Signature: _____</p>

Příloha 10. Vzor etické dohody v angličtině pro zaměstnance školy a organizace Festina Lente

<p>I agree with using this recording for scientific research. Researcher promises, that recording will not be given to other persons and will be used only for research, in correspondence with usual ethical rules.</p> <p>In _____, date _____</p> <p>Participant's signature _____ Researcher's signature _____</p>

Příloha 11. Schéma sociálně emocionálních kompetencí (dle CASEL, n. d. a)

Social & Emotional Learning Core Competencies



Příloha 12. Fotodokumentace – vodění poníků



Příloha 13. Fotodokumentace – spolupráce při práci ve stáji



Příloha 14. Fotodokumentace – spolupráce a zodpovědné rozhodování



Příloha 15. Fotodokumentace – pozorování poníků



Příloha 16. Fotodokumentace – výuka nasazování ohlávky

